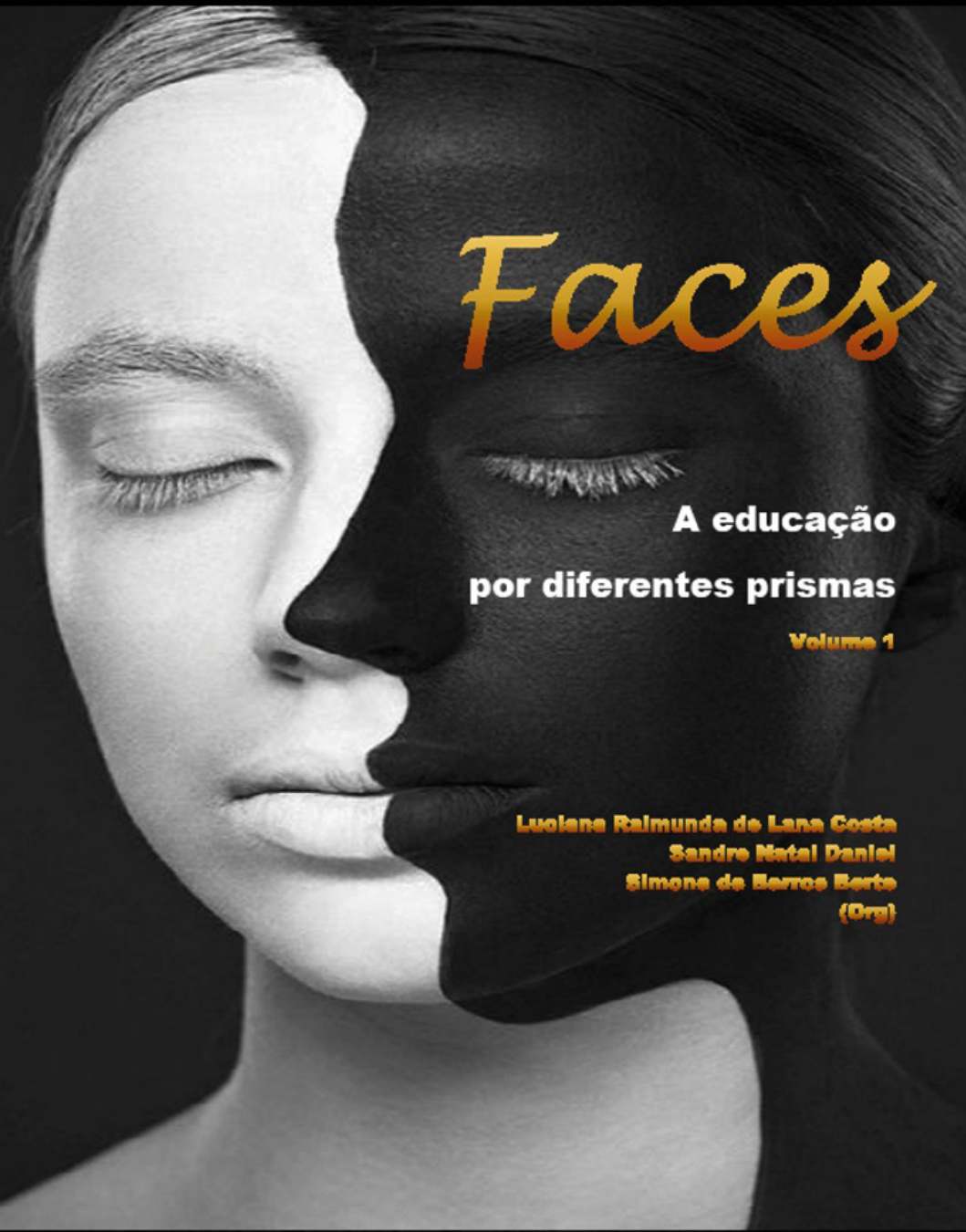




Faces

**A educação
por diferentes prismas**

Volume 1

**Luolene Raimunda de Lana Costa
Sandro Natal Daniel
Simone de Barros Berte
(Org)**

Luciana Raimunda de Lana Costa
Sandro Natal Daniel
Simone de Barros Berte
(Org)

Faces

A educação por diferentes prismas

Volume 1

Frôntis® Editorial
São Paulo /SP
2022

Copyright© 2022 by Luciana Raimunda de Lana Costa; Sandro Natal Daniel; Simone de Barros Berte.

Todos direitos reservados. Proibida a tradução, versão ou reprodução, mesmo que parcial, por quaisquer processos mecânicos, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização por escrito do autor.

1ª edição - Abril de 2022

Nota dos organizadores:

As informações, dados e revisão ortográfica dos capítulos é de inteira responsabilidade dos autores.

Capa: Organizadores

Produção Editorial: Ricardo Sterchele

www.frontis.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Faces : a educação por diferentes prismas :
volume 1 / Luciana Raimunda de Lana Costa,
Sandro Natal Daniel, Simone de Barros Berte
(org). -- São Paulo : Frôntis Editorial,
2022.

Vários autores.
ISBN 978-65-87013-06-0

1. Atualidades 2. Educação 3. Práticas
educacionais 4. Prática pedagógica I. Costa,
Luciana Raimunda de Lana. II. Daniel, Sandro
Natal. III. Berte, Simone de Barros.

22-105994

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ISBN 978-658701306-0



Organizadores

Luciana Raimunda de Lana Costa



Doutoranda em Estudos Literários pela UNEMAT de Tangará da Serra – MT. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres-MT. Licenciada em Letras / Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2003) - Pontes e Lacerda/ MT. Especialista em: Linguística Aplicada e Ensino e Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Estudos Linguísticos e Literários; Psicopedagogia e Educação Especial; Filosofia e Sociologia pelo Instituto Prominas e em Metodologias Aplicadas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Selvíria/ MS. Professora efetiva da rede estadual de ensino em Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>

Sandro Natal Daniel



Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru-SP. Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) junto ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Botucatu-SP. Atualmente é docente na Cooperativa Educacional de Comodoro/MT e servidor público estadual de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas na área de Genética e citogenética animal, investigando temas relacionados ao Mapeamento cromossômico Cito-molecular; Biogeografia; Modelagem de nicho genético; Origem, Evolução e manutenção de Cromossomos supranumerários (adicionais). Além disso, tem interesse em temas relacionados à Educação e divulgação Científica, bem como Ensino de Evolução e Educação/orientação Sexual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3902636133773445>

Simone de Barros Berte



Doutoranda em Estudos Literários pela UNEMAT de Tangará da Serra - MT. Mestra em Letras pelo Programa de mestrado Profissional em Letras - UNEMAT. Especialista em Educação Integral pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, atualmente lotada na EE Welson Mesquita de Oliveira. Nos últimos anos desempenhou função como Assessora Técnica Pedagógica em Coordenadorias da Educação Básica da Seduc/MT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896048847184440>

Sumário

LINGUAGEM:

FACES DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Diálogos textuais e a sua importância para a leitura 15

Luciana Raimunda de Lana Costa

Árvore dos sonhos, um projeto de leitura 27

Mabel Regina da Silva

Vera Lúcia Finato do Carmo

Francisco Clébio Pinheiro

**Prática de escrita e a divulgação de textos dos estudantes:
a autoria na escrita de narrativas. 37**

Simone de Barros Berte

Vera Lúcia da Rocha Maquêa

**O lúdico e a educação social na Educação Física:
formação para protagonizar a própria história 57**

Tiago Florentino Gonçalves

Sandro Natal Daniel

**O trabalho com a produção de texto numa escola plena
do Estado de Mato Grosso. 74**

Charlene Bezerra dos Santos

Márcia Adriana de Barros Fraga

Andreia Da Silva Feitosa

**Da prática festiva/artística no ensino:
uma leitura discursiva 99**

Weverton Ortiz Fernandes

Clarice Freire Zuffo

Emanuelly Mariana Trindade Guimarães

**DIDÁTICAS EDUCACIONAIS:
PERCURSOS E FACES DO SABER**

**A Educação Física em tempos pandêmicos em Comodoro
– Mato Grosso 118**

Râmela Lana Costa

Randel César da Costa

Manolo Penitente

**A presença do instituto família na formação do aluno no
campo escolar 137**

Clarice Freire Zuffo

Gerenilda Nogueira Correa Rodrigues

Rosângela Aparecida de Souza Reis

**A ludoterapia como método terapêutico no processo do
ensino aprendizagem infantil 158**

Leiliane Reis Oliva

Rosângela Amélia Teodoro de Jesus

Rosângela Aparecida de Souza Reis

**A formação docente para enfrentar o *bullyng*:
a percepção de licenciandos e egressos 175**

Anderson Jonas das Neves

**Educação do campo, educação rural, legislação e
formação de professores: algumas teorizações 193**

Clarice Freire Zuffo

Gerenilda Nogueira Correa Rodrigues

Jucimar Silva dos Reis

**Estudar por meio de apostilas: uma análise sobre
a eficácia dessa modalidade de estudos em período
pandêmico 215**

Douglas Maurício Almeida

Frederico Trindade Teófilo

**Confecção e utilização de modelos didáticos:
um instrumento pedagógico de aprendizagem. 230**

Andrea Abrigato de Freitas Mourão

Luan Ednelson Soares Garcia

Thiago Maia Davanso

Apresentação

Este livro *FACES – A EDUCAÇÃO POR DIFERENTES PRISMAS*, organizado por Luciana Raimunda De Lana Costa, Sandro Natal Daniel e Simone de Barros Berte, é uma compilação abundante em textos que dialogam com concepção de ensino da atualidade e conversam com práticas pedagógicas vivenciadas pelos autores que permitem ver um retrato da educação nacional. Organizado em dois volumes, cada um dividido em duas partes, são apresentados na forma de capítulos e constituem reflexões de autores especialistas na educação brasileira.

Esta compilação pode ser tomada como instrumento de produção e sistematização de conhecimentos que aprofunda debates em curso sobre a educação, especialmente por meio de reflexões sobre metodologias e práticas pedagógicas, mas também pelas discussões que retomam correntes do pensamento contemporâneas sempre envoltas em ações e vivências das escolas.

Em ambos os volumes deste livro *Faces – a educação por diferentes prismas*, é possível entrever escritas preocupadas com os rumos e com a qualidade da educação, comprometidas com seus resultados, nos quais seus autores assumem seus papéis de educadores corresponsáveis pelo fazer pedagógico. Assim, cada texto, dentro de sua área, fortalecido por teorias que embasam os posicionamentos de seus autores no mundo e na educação, molda-se, de forma própria e consciente às concepções teóricas de cada área e às concepções trazidas nos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às prá-

ticas e metodologias ativas, que colocam estudantes e professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, os textos capturam detalhes preciosos que possibilitarão aos leitores visualizar possibilidades para serem ampliadas, discutidas, revisadas em outras abordagens docentes, assim como para subsidiar o desenvolvimento de outras pesquisas. Assim, este compilado pode ser facilitador para outras reflexões em contextos diversos sobre os quais seja preciso pensar a educação com aportes teóricos consistentes que permitam aos educadores serem mediadores de práticas exitosas em suas escolas.

A leitura do volume 1, permitirá perceber na primeira parte, chamada de “Linguagem: faces do processo de ensino- aprendizagem”, demandas do debate educacional contemporâneo com foco na área de linguagens, tais como a importância dos diálogos textuais para a leitura, o bullying, recursos metodológicos adotados em tempo pandêmico, o lúdico e a educação social na educação física e possibilidades educativas de escrita na escola regular e de tempo integral. A segunda parte, intitulada “Didáticas educacionais: percursos e faces do saber”, discute desde metodologias para aulas de Educação Física a matérias adotados no período de pandemia, a constituição das famílias, agora não mais determinada apenas pela consanguinidade, aspectos da ludoterapia na educação infantil e a formação de professoras que atuam no Campo.

A Parte 1 do volume 2, intitulada “Saberes sociais: interfaces e conexões” traz textos que refletem sobre conceitos teóricos relacionados à identidade e cultura de povos indígenas como os Nambiquara e Umutina, sobre a colonização e construção da identidade, história oral, implementação da Lei 10.639/2003 em região de Mato Grosso e a “disciplina” de Geografia no Novo Ensino Médio. Já na segunda parte, chamada “Saberes biológicos e exatos: as diferentes faces da ciência”, traz textos que abordam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar, importância da educação ambiental, estratégias no ensino de Ciências, Biologia, Física, Matemática e nas aulas remotas nessa área.

Para finalizar, reiteramos que o leitor encontrará nessa compilação, especialmente, a complexidade inerente aos espaços e saberes educativos, o engajamento dos profissionais da educação com a aprendizagem dos estudantes, assim como o diálogo com currículos e metodologias discutidos de forma crítica na perspectiva de alcançar essa aprendizagem.

Boa leitura!
Os organizadores

Língua: faces do processo de ensino- aprendizagem

*Todas as palavras e formas que povoam a língua são vozes
sociais e históricas, que lidam determinadas significações
concretas e que se organizam no romance em um sistema
estilístico harmonioso, expressando a posição sócio ideológica
diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua
época*

Mikhail Bakhtin
Questões de literatura e de estética



Diálogos textuais e a sua importância para a leitura

Luciana Raimunda de Lana Costa¹

*A linguagem é a casa do ser.
(HEIDEGGER, 2003, p.127)*

Primeiras considerações

A materialidade discursiva se constitui como esfera própria, algo vivo e moldado a partir de seu próprio corpus, pois a cada sujeito leitor o texto é ressignificado de forma a ampliar os sentidos circulantes nele e (até mesmo) modificá-lo linguisticamente. Isto significa dizer que o texto é que nos fornece indícios para o observarmos e inferirmos sentidos a partir dos espaços ou vazios deixados pelo autor sejam eles de ordem sócio-histórica ou línguodiscursiva.

Uma vez que Jouve (2002, passim) afirma que a leitura é subjetiva porque cada pessoa tem um método de praticá-la, fazendo dela um processo oscilante entre o neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e o simbólico, neste ensaio, fazemos uma breve discussão sobre duas nuances dialógicas existentes em um texto: a intertextualidade e a polifonia. Isto porque a interpretação acontece para o leitor diferenciadamente.

Consoante ao que diz Jouve (2002), contamos com diversos níveis de leitura, desde a linear até a releitura. E, tratando-se de

1 - Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Tangará da Serra, MT, Brasil. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: luciana.costa@unemat.br

leitor e leitura, Irene Severina Rezende (2007, p. 47) postula: “[...] leitor é quem fornece existência ao texto literário [...]”, e “[...] não se pode reduzir a obra a uma única interpretação”.

Conceitos linguísticos em movimento

A linguagem é a forma que o ser humano reconhece como própria para expor os próprios pensamentos e até mesmo se constituir como pessoa. É por meio dela que o mundo em si é compreendido e ela promove ainda a reformulação ou ressignificação dele, do mundo.

Entre os diversos aspectos de um texto, há um que se destaca pela sua forma de proporcionar inferências ao leitor quanto a si mesmo, ao próprio texto e ao mundo: a intertextualidade. Esta se caracteriza e se constitui especificamente porque para uma materialidade discursiva, ou seja, um texto cumprir a sua função comunicativa de forma satisfatória há que ser composta por diversas ligações entre suas partes e até mesmo com outros textos

Em seu sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer (KOCH e ELIAS, 2011, p. 86).

Assim, percebemos que o diálogo entre textos perpassa a construção frasal para situar-se no histórico-social e nas condições e produção em que o texto foi produzido, pois “[...] alguém pode muito bem situar-se numa relação consigo mesmo e aludir a seus textos, bem como citar textos sem autoria específica [...]” (MARCUSHI, 2008, p.131). Nas palavras do autor, percebemos que o caráter intertextual se apresenta como uma essencialidade e um aspecto nato para a inferência e produção de sentidos, seja pela perspectiva do emissor/quem escreve, seja pelo prisma do receptor/quem lê.

Isto posto, a partir de um “sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz (em) parte

da memória social dos leitores. [...]” (KOCH, 2011, p.101). Seja nas palavras de Koch ou Marcuschi fica claro que uma intertextualidade é marcada pela sua capacidade que os textos têm de dialogar entre si.

A relevância de se trabalhar com a intertextualidade reside no diálogo presente nos gêneros explícita e implicitamente, além da ampliação do conhecimento empírico e cognitivo que esse processo fornece. Em se tratando do gênero musical partimos do pressuposto e da possibilidade da produção de sentidos por intermédio da audição. Isto porque

a escuta envolve interesse, motivação, atenção. É uma atitude mais ativa que o ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes, como a tonalidade, os timbres, o andamento, o ritmo etc. A escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, de tomar consciência daquilo que se captou. (JEANDOT, 1997, p. 21).

Escolhemos sobre a importância do diálogo existente nos textos devido contribuição axiológica, mas também pela oportunidade que as materialidades línguodiscursiva ofertam quanto a

elementos que a escrita não reproduz, não se preocupando apenas com significado do que lê. A própria compreensão dos significados de certo texto depende desses elementos fonéticos” (CAGLIARI, 1997, p. 160).

Isto significa que enquanto lê um intertexto o leitor reconhece e recupera conceitos para além dos sentidos circulantes. Sendo assim, a prática do intertexto possibilita o entendimento de que um texto viabiliza o outro em um processo de produção — leitura — produção frente a “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção [...]” (ROJO, 2012, p. 19), pois o processo de leitura nem sempre aborda apenas o texto verbal, ou seja a escrita ou oralidade separadamente, pode ocorrer a significação e a intertextualidade também por meio dos sons e dos ritmos pertencentes ao gêneros poéticos e/ou musicais.

Intertexto: algumas considerações

Na década de 60 ocorreu o evidenciamento do termo “inter-textualidade” criado pela pesquisadora, filósofa, filóloga, psicanalista, educadora e romancista francesa mais célebre do século XX, Julia Kristeva. Esta evidencia o termo à luz das concepções de Mikhail Bakhtin sobre o dialogismo textual sem, contudo, atribuir-lhe ou conceber a sinonímia e paridade entre os termos.

Bakhtin propõe-se a perceber a aproximação entre textos baseada na relação intersubjetiva dos interlocutores (autor / leitor) com o texto que se deslinda frente a eles como em um formato de enunciado e réplica.

Eis porque a **experiência discursiva** individual de qualquer pessoa **se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros**. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação — mais ou menos criador — das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. **Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reasentamos.** (BAKHTIN, 2011, p.294-295, grifos nossos)

Isto posto, os sentidos circulantes em um discurso são (serão) sempre plurais, principalmente porque sua fonte nunca é (será) o próprio enunciador, mas, antes, outros discursos vigentes e igualmente circulantes no nosso entorno social.

A relação intertextual figurada por Julia Kristeva observa a estrutura do texto constituído por intertextualidade. Destaca assim que

O texto não é um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais; é aquilo que se deixa ler através da particularidade dessa conjunção de diferentes estratos da significância presente na língua [...] (KRISTEVA, 2005, p.20)

Nas palavras da autora, percebemos a permuta de sentidos entre o texto elaborado e aqueles produzidos/lidos em experiências anteriores em diversas situações de vivências leitoras, a partir de uma relação intertextual. Assim há

Três dimensões do espaço textual, onde se realizarão as diferentes operações dos conjuntos sêmicos e das sequências poéticas. Essas três dimensões são: **o sujeito da escritura, destinatário e os textos exteriores** (três elementos em diálogo). (KRISTEVA, 2005, p.67, grifo nosso)

A autora nos mostra que o diálogo existente na discursividade amplia-se e se concretiza para além do gênero ou a simples menção de uma parte. A materialidade em si é delimitada ou ainda atravessada por conceitos existentes no discurso de quem escreve, lê e outros textos anteriores incorporados instintivamente por ambas as partes: emissor e receptor. Em outras palavras “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (BARTHES, 1974 apud KOCH, 2003, p.59)

Diferente de Bakhtin e Kristeva, Koch considera a intertextualidade por dois prismas: implícita ou explicitamente. Por sua vez, esses formatos ou vieses intertextuais vão se subdividir em outras tipologias tais como *stricto sensu*, *detournement*, *intergenérica*, *tipológica* e *lato sensu*.

Pela perspectiva de Koch (2008), a intertextualidade explícita acontece por referências claras e perceptíveis a outros textos bases, ou seja, o enunciado em construção menciona um anterior. Nas palavras da pesquisadora Koch (2008, p.87, grifos da autora)

A intertextualidade explícita ocorre quando há **citação da fonte do intertexto**, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências, nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

No excerto, notamos que a autora percebe a imperatividade da presença do nome do autor/emissor original para que o intertex-

to seja concebido como explícito. O esclarecimento sobre a origem intertextual é tão importante quanto o próprio enunciado.

Já a intertextualidade implícita necessita de uma atuação maior do interlocutor, pois “ocorre **sem citação expressa da fonte**, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias” (KOCH, 2008, p.92, grifo nosso). O que podemos inferir da afirmação acima é que o histórico de leitura do receptor do intertexto é responsável pelas sinapses produzidas (ou não) sob a consequência e/ou possibilidade da comunicação (não) se realizar em toda a sua plenitude de sentidos. Portanto, a construção discursiva depende das memórias e das experiências de leituras do receptor cujo conhecimento contextual (ou não) participa (positiva ou negativamente) para o preenchimento das lacunas discursivas presentes no texto em construção / lido.

Em suma, o que podemos perceber é que, indiferente do tipo de intertexto, este aparece em um enunciado com uma importância muito maior do que um fenômeno ou característica da textualidade, pois é

Um **princípio constitutivo** que trata o texto como uma **comunhão de discursos** e não como algo isolado [...] porque dá margem a que se **façam interconexões** dos mais variados tipos **para a própria interpretação**. (MARCUSCHI, 2008, p.132, grifos nossos)

O ponto de intersecção entre os vários autores citados neste estudo é que seja na oralidade, na escrita, por linguagem verbal, não-verbal ou mista os textos (materialidade discursiva) são atravessados por outras produções, outros discursos já produzidos sob uma ótica ideológica, estilística, intencional e discursiva do constructo intertextual originado.

Podemos até mesmo afirmar que um texto é produto de uma gama de vozes que se associam e se imbricam com o discurso do sujeito enunciadador como uma espécie de amálgama que pode ou não estar evidenciado, visível ou perceptível nas tramas do texto. Esses “já-ditos” (explícitos ou implícitos) resgatam e ressignifi-

cam os sentidos do texto base e colaboram, portanto, a partir de um enunciado pré-existente, para a construção ou a recuperação / renovação de outros sentidos.

Polifonia, o que é?

Seguindo o contexto lançado na Idade Média etimologicamente: “a palavra “polifonia” se originou a partir do grego *poluphonias*, que pode ser traduzido como “som de muitos instrumentos ou vozes”. Essa elevação da polifonia, de vozes e instrumentos se dá por causa da música erudita, que vem com o início do renascimento, seria então a valorização de vários lados sobre o mesmo assunto.

Assim como na música, o discurso ou a materialidade discursiva pode ser constituída de uma ou várias vozes que se estruturam em torno de um conceito, ideia ou mensagem. Este termo, na visão de Mikhail Bakhtin, surge no romance de Dostoiévski em que possui diversos conceitos e finalidades dentro da mesma materialidade. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 4), “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski”. O que se pode entender nas nuances dos enredos do referido autor é que a resolução, aspecto comum à maioria das narrativas, não acontece. Não há como unir as ideias em torno apenas de uma voz que se sobreponha às demais.

Entendemos polifonia, assim como a própria etimologia da palavra sugere, por presença de várias vozes cada uma com caráter e aspecto próprios e polêmicos e que se confrontam em busca de maior espaço discursivo dentro do texto em pauta. Ou seja, o discurso polifônico é aquele em que “[...] várias ‘vozes’ se exprimem sem que nenhuma seja dominante” (MAINGUENEAU, 2000, p.109). Na polifonia o contexto sócio-histórico influencia no formato das vozes, assim como o meio, as condições de produção e a posição sujeito de quem enuncia também são responsáveis por moldar o discurso do falante.

O texto polifônico também leva a característica de vários dizeres reunidos e um único lugar, difere então do texto monofônico em que se destaca uma única voz que (devido ao seu grau e caráter de importância no discurso) se sobrepõe a qualquer outra anulando todas as outras enunciações que possam descaracterizar ou desqualificar a unicidade discursiva. Um ofício ou mesmo uma Ata possuem características monofônicas, pois neles não há discrepância de opiniões ou polêmicas envolvendo sentidos.

Portanto, em se tratando de estrutura textual

o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas **há textos polifônicos e monofônicos**, segundo as estratégias discursivas acionadas. [...] **Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos** que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou alguma delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. (BARROS, In: BARROS; FIORIN.1999, p. 6, grifos nossos.)

Eis que os discursos monofônico ou polifônico são assim caracterizados em referência ao modo como os discursos se organizam e/ou são organizados dentro da materialidade discursiva. Podemos perceber também que a polifonia é então companheira da intertextualidade que traz para o texto oportunidades de fala, oportunidades de se conhecer mais sobre um mesmo assunto por diversas visões.

E é grande a presença de polifonia interligada com a intertextualidade, seguindo o conceito de várias vozes ela provém de diversos textos que se entrecruzam, ou seja, visões diferentes, esse modo de trabalho traz ao leitor as chances de alcance diferentes, que ele possa encontrar com o que se identifica, boa parte dos textos literários são assim, é a ponte de lados opostos que o receptor pode escolher qual lado atravessar.

A dialogicidade como ato de leitura

A leitura dialógica para o adolescente leitor é mais que práxis educacional e formativa. É um processo de ressignificação de conceitos (pré) estabelecidos e uma forma de ler o mundo.

A problemática dessa temática chegar aos bancos escolares reside não no aspecto de identificação do aluno com o assunto ou mesmo a sua assimilação, mas no quanto a prática de leitura intertextual é valorizada na escola enquanto forma de ressignificação do ensino da leitura na escola e em outros ambientes sociais.

Segundo Hunhoff (2011, p. 36):

[...] o diálogo entre os textos não é um processo tranquilo, pois sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais, eles são um ‘local de conflito’, que nos cabe investigar, numa perspectiva intertextual. Cabe-nos, pois, não só constatar que um texto resgata outro texto anterior, apropriando-se dele, mas examinar essas formas caracterizando os procedimentos efetuados.

O conflito a que se refere a autora pode ser entendido como as leituras diversas que um texto possibilita e as orientações subjetivas que o histórico e o social de cada leitor proporciona.

Para além de uma forma de (re) leitura, o intertexto provoca seu receptor a fazer interconexões no emaranhado de informações e sentidos presentes em seu meio e em cada texto que se interconecta de diferentes formas. Assim, o intertexto apresenta-se por si só uma ferramenta profícua na construção do conhecimento em Língua Portuguesa seja em qual ordem for, linguística ou literária. Isto posto, o estudante, em contato com o intertexto, tem a possibilidade de assimilar muito além de apenas um contexto ou uma informação. Eis a razão para que possamos dizer que o intertexto torna a leitura em sala de aula plural e dinâmica.

A outra grande razão para a práxis envolvendo a dialogicidade entre as materialidades discursivas é o fato de que o estudante, frente a um intertexto, tem a possibilidade de recriá-lo e, portanto,

torná-lo infinito e adaptável às condições de produção do leitor/ receptor. Alcança, assim, um nível estratégico e muito mais significativo linguisticamente para o discente. Isto porque

O texto envolve, portanto, um movimento interacional, com os receptores de cada contexto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga sentidos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura. (SAM-PAIO, 2013, p. 31)

Ao acessar um repertório intertextual, o leitor- estudante tem a possibilidade de ampliar, aprimorar e atualizar o próprio conhecimento em questão de leitura e, por isso mesmo, seu entendimento do texto se condicionará a tais percepções. Eis aqui a máxima razão também para a práxis voltada a leitura.

Evidenciar leituras dialógicas em sala de aula, proporciona ao estudante – leitor a reflexão sobre a própria experiência no mundo. Em outras palavras possibilita a percepção de que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. **A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.** (FREIRE, 1989, p. 09, grifos nossos).

A afirmação de Freire mostra o imbricamento entre ler o mundo e ler a palavra, também a relação que se faz a partir das leituras e da realidade a que se está inserido. Portanto, ler na escola deve ser um ato muito além da locomoção até a biblioteca ou a exposições ao professor e aos colegas. Ler é um ato que envolve observação de si e, principalmente, do meio em que se vive ou em que a leitura é feita e tal aspecto é facilitado pela intertextualidade.

À escola cabe a responsabilidade de facilitar essa relação (objetiva e subjetiva) do leitor com a materialidade textual e o (re) conhecimento do intertexto para que a leitura alcance patamares de construção de sentidos, supra a necessidade de romper os limites

do texto e de estabelecer diálogos com a realidade por meio do ato de ler intertextos.

Considerações finais

Ao estreitarmos um pouco mais a atenção sobre o intertexto, percebemos então que o universo da leitura, assim como a sociedade, se desenvolve por si só, se remodelando e avançando. Se modifica conforme o tempo e demonstra uma autonomia que as produções adquirem por meio de quem a produz e/ou (re) significa.

Essa autonomia adquirida tem então o poder de “autorizar” a caminhada própria do texto, deixando que as influências sejam interdisciplinares, no universo da criação, seja uma obra visual, auditiva e ou escrita.

Os pontos de convergências entre os textos que trazem as nuances da realidade e das desigualdades sociais. Isto significa dizer que a vida de um texto segue conforme o que surge linguisticamente ou é construído a partir dele, se entrelaçando e se refazendo com outras produções explícita, implícita ou apenas alusivamente por meio de diferentes vozes e diálogos sobrepostos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz. Pessoa; FIORIN, José L. (Orgs.) Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. C. A leitura. In: Alfabetização e lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- HEIDEGGER, Martin. A caminho da linguagem. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e leitura – concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor. Revista Ecos, v. 11, n. 02, 2011. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/31_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1997.
- JOUE, Vincent. A Leitura. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção de texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KRISTEVA, Julia. Introdução à semanálise. São Paulo, Perspectiva. 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REZENDE, Irene Severina. O Fantástico e a poesia nas expressões recriadas de Mía Couto. Tangará da Serra: UNEMAT Editora. 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAMPAIO, Desireé Lorane Negrão. O Uso da Teoria da Intertextualidade no Livro Didático para o Ensino de Leitura. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013. 217 f.

Árvore dos sonhos, um projeto de leitura

Mabel Regina da Silva¹

Vera Lúcia Finato do Carmo²

Francisco Clébio Pinheiro³

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela, ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.

(BAMBERGER, 2004)

Primeiras inferências

As estratégias de leitura se fazem necessárias porque, ao longo da história, experiência nos tem provado que a mediação do ato de ler não se faz a partir de materialidades desconexas ou apenas no período da aula ou mesmo por intermédio do livro didático. A

- 1 - Possui Pedagogia e Psicopedagogia pela Universidade de Brasília. Pertence ao quadro efetivo do Apoio Administrativo do Estado de Mato Grosso. É habilitada em Técnico em Infraestrutura Escolar no Eixo Tecnológico Apoio Educacional pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica do Programa Profucionário pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E-mail: mabel90902011@hotmail.com
- 2 - É habilitada em Técnico em Infraestrutura Escolar no Eixo Tecnológico Apoio Educacional pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica do Programa Profucionário pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Pertence ao quadro efetivo do Apoio Administrativo do Estado de Mato Grosso. E-mail: veracarmo@outlook.com
- 3 - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (PPGH/UPF). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (2012), Especialista em Sociologia e Licenciado em História pelo Centro Universitário Claretiano (2016), Bacharel em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013), Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9232722519341039>. E-mail: franciscoclebio@gmail.com

didatização da leitura associada à possível (de) codificação compromete a curiosidade e o interesse no ato de ler. A leitura profícua ultrapassa o espaço do símbolo, o ensino e alcança a inferência e formulação de sentidos.

É importante lembrar que

Quanto mais experiente for leitor — tanto na vida quanto nos textos — melhor leitor ele será, tanto na escrita da vida quanto nos textos escritos. A experiência na leitura produz sempre mais conhecimento do que a própria leitura, de modo que os que leem muito, sem dúvida, tendem a ler melhor. (MARIA, 2016, p. 83, grifo da autora).

A autora parece nos querer sugerir que os sentidos formulados a partir de um texto ultrapassam o signo ou a sistematização do ler, pois a materialidade textual é ultrapassada por discursos e informações diversas, formando uma amálgama de conhecimento. Por conseguinte, essa combinação se expande para além do texto e alcança a relação dialógica com o leitor.

Sendo assim, este texto visa a esmiuçar detalhes do projeto desenvolvido em uma escola da rede pública do Estado de Mato Grosso, no município de Comodoro, a saber: a Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan”. O projeto “Árvore dos sonhos” associa a leitura ao universo escolar do aluno, mas o contextualiza como experiência, pois aguça a curiosidade e propõe a produção escrita em forma de desafio ao estudante. Eis que a leitura proposta no projeto parte das próprias experiências dos alunos em forma do que eles desejam/sonham.

Liames do ler

A leitura é o lugar onde descansa e se acomoda a subjetividade humana. Esta colocação é tão oportuna e verdadeira que diversos autores têm concepções diferentes sobre o ato de ler.

Seja sua definição ou a forma como deve ser abordada em sala de aula, a leitura gera debates e investigações científicas nos mais diversos campos. Isto porque:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, **por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura**, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2012, p. 91, grifo nosso).

A afirmação de Geraldi (2012) abre precedência para discutir inclusive a forma de apresentar essa leitura no espaço escolar. Ou seja, permitindo que o estudante reformule discursivamente o que leu. É importante lembrarmos que, em se tratando da ação de leitura no espaço escolar, a identificação do discente quanto à materialidade de a ser lida faz-se necessária e, até mesmo, imperativa.

Portanto, apesar de sabermos/concebermos que a leitura deve (ou deveria) ser ato habitual, enquanto prática escolar para os leitores ainda iniciantes no processo, é preferível que seja feito dentro do contexto e amparado por projetos e ações planejadas de forma a envolver o discente, posto que:

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, **desencadeia o processo de identificação** do sujeito com os elementos da realidade representada, **motivando o prazer da leitura**. (AGUIAR; BORDINI; 1993, p. 26, grifo nosso).

A afirmativa das autoras deixa explícito que não basta oferecer o texto escrito, visual ou oral. É necessário que haja um porquê. É importante que tenha o entrelaçar entre as ações do profissional e os possíveis interesses dos estudantes, pois ler relaciona-se com as sensações e as reenrâncias das subjetividades do sujeito.

O início do projeto

Pensar no sujeito enquanto ser que também produz enquanto lê é entender que:

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma **a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução** nos estreitos círculos da escola. (LAJOLO, 2006, p. 07, grifo nosso).

Ao percebermos essa forma “espiral” da leitura, concluímos também a sua urgência quanto à forma experiencial. Isto posto, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2017, p. 32). Logo, a leitura, assim como as outras experiências da vida, acontece individual e diferenciadamente para cada sujeito leitor e, por isso mesmo, ela pode (ou não) ser significativa. Ao corpo escolar resta a incumbência de possibilitar/facilitar para que a experiência do ler aconteça em sua plenitude de efeitos.

Nesse ínterim, a Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan”, no ano de 2019, realizou um projeto interventivo sobre leitura. Cada segmento e/ou área de conhecimento, dentro do ambiente escolar, produziu uma ação interventiva para incorporar o projeto macro coordenado por Elisângela Aires Michele, a coordenadora escolar naquele ano letivo. A equipe administrativa ficou responsável pela elaboração de duas ações: o Jornal Mural e a Árvore dos Sonhos.

As atividades foram iniciadas ainda no mês de agosto com pesquisas e leituras sobre a ação interventiva, bem como a importância de toda a comunidade escolar se envolver na ação de favorecer o hábito da leitura. Isto porque “ler escrever não é questão inclusiva da aula de português, mas compromisso da escola como um

todo” (NEVES et al., 2003, p. 12). A ação escolar partiu da possibilidade e do dever de instigar alunos e profissionais na ação coletiva de ler para além da ação didatizada ou apenas inserida no espaço da sala de aula. Preocupou-se em apresentar a leitura como significação discursiva experiencial.

“Árvore dos sonhos” e a leitura

Como ação primeira de leitura com os estudantes, em setembro aconteceu a confecção do 1º Jornal Mural. A metodologia de leitura envolvendo o jornal partiu da inserção diária de textos de diferentes gêneros no espaço destinado para esse fim. As materialidades textuais passavam por cardápios de merenda, datas comemorativas ou mesmo informações sobre a comunidade escolar.

Essa ação contava com a contribuição e participação de todos os componentes do corpo administrativo e não somente dos profissionais da “área 21” (Apoio Administrativo Escolar). Podemos perceber que a ação de leitura desenvolvida partiu da premissa de que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da Leitura daquele. Linguagem e realidade prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 09).

Em consonância com as postulações de Paulo Freire, as materialidades de leitura escolhidas para inserção no mural partiram do contexto e das vivências dos estudantes e, assim sendo, por um viés experiencial.

Como dito anteriormente, a intervenção descrita neste relato estava inserida em um projeto maior de leitura proposta pela gestão escolar de 2019 em parceria com o CEFAPRO, polo de Pontes e Lacerda. A equipe da área 21 ficou responsável também pela execução do projeto “ÁRVORE DOS SONHOS”. Neste projeto, a intenção era conhecer mais profundamente nossos alunos e, com a participação deles, descobrir, inclusive, formas de auxiliá-los em

outros campos além da leitura, por acreditarmos que a incumbência do Apoio Administrativo escolar abrange outros aspectos do ato de educar, além da cognição – como o sócio-emocional.

Como sequência metodológica, a equipe visitou as salas de aula no intuito de divulgar o projeto e ouvir os estudantes quanto às leituras do Jornal Mural bem como oferecer a oportunidade de se expressarem oralmente quanto às próprias leituras em outros segmentos do projeto macro escolar, pois

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 1996, p. 81).

Na ação de propormos a ideia do projeto, explicamos aos discentes que confeccionaríamos uma árvore onde cada pessoa escreveria o seu sonho e o penduraria. Ao final, leríamos cada sonho e verificaríamos a possibilidade de realização de cada um deles.

Vejamos como o ato de ler está intimamente interligado com a realidade social. Sabemos que nesse **“mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores”** (MARIA, 2016, p. 22, grifo da autora). Então, com o objetivo de contribuir para o processo de leitura, escrita e acesso à informação, além de propiciar práticas de leitura na perspectiva multidisciplinar, colocamos um pinheiro no pátio da escola e recortamos pequenos envelopes em cartolina e dispomos ao lado da árvore dentro de uma caixinha.

Ao escreverem seus sonhos, os alunos os penduravam na árvore com uma fitinha previamente preparada por nós. Quando fizemos o comunicado sobre a árvore, os discentes ficaram eufóricos a princípio, mas, na prática, o desafio dessa atividade residia no fato de os estudantes vencerem a timidez para conseguir expor os próprios pensamentos por meio da escrita e passar pelo crivo ou avaliação de outros possíveis leitores.

Outra dificuldade que percebemos foi a utilização correta da norma padrão da língua, bem como a observância da ortografia em algumas fases do Ensino Fundamental. Neste sentido, a leitura foi crucial, uma vez que “o aprimoramento da capacidade de ler, redonda no aprimoramento da capacidade genérica de aprender” (BAMBERGER, 2004, p. 12). Explicitando com mais detalhes, o ato da leitura pressupõe aprendizagem em outros campos, portanto sua prática coaduna com a aprendizagem em todas e quaisquer áreas.



Imagem da árvore dos sonhos. Início de sua confecção. Acervo pessoal.

Assim o problema detectado no corpo estudantil em geral, ou seja, a dificuldade na leitura e interpretação pode ser minimizado com a simples ação engajada e contextual. Essa ação deve ser para além da sala de aula e deve possuir estreita relação com a afetividade dos estudantes.

Os efeitos do projeto

Em se tratando de resultados obtidos, percebemos que há muito ainda a ser feito na ação de estabelecer uma regularidade na leitura com os estudantes da Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan”. Entretanto, a procura e o interesse dos alunos quanto à leitura referente às subjetividades dos colegas nos proporcionaram a percepção de que

quem lê com uma criança, ilumina para ela o mundo: alarga sua visão da realidade e enriquece sua imaginação. **Ler é o que de melhor se pode fazer numa sala de aula. Principalmente em relação àqueles que ainda não sabem ler. O cérebro de uma criança — mais ainda que os nossos — está sempre ávido por novidades.** (MARIA, 2016, p. 56, grifo da autora).

A intervenção pedagógica realizada a partir do projeto “Árvore dos sonhos” expôs a necessidade que os alunos têm em aproximarem-se dialogicamente por intermédio das impressões e sentidos de empatia entre si, além do cambiar de inferências em leituras coletivas.

Os resultados podem ser sentidos ainda na mudança dos alunos que se sentiram envolvidos e motivados a cada nova publicação e buscavam ler e reler os cartões dispostos/pendurados na árvore. Outro ponto positivo do projeto foi o envolvimento de alguns profissionais juntamente com os alunos numa constante (re)formulação leitora. Esta, para além do prazer que a leitura proporciona, oportunizou aproximações e crescimento na troca de experiências onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Em busca de uma conclusão

É fato que a discussão sobre a formação do leitor e a regularidade de leitura no espaço escolar está longe de terminar. Entretanto, este relato de experiência partiu de algo já defendido pela/na epígrafe deste texto, ou seja, que a leitura se propõe a expandir as fronteiras em referência ao tempo e ao espaço e, até mesmo, pro-

porciona o autoconhecimento, possibilita o leitor conhecer o próprio íntimo, as próprias subjetividades. (BAMBERGER, 2004).

Contudo, no decorrer do relato, procuramos evidenciar também que a prática de ler deve ser envolvida com prazer, afastada da obrigatoriedade e associada à ludicidade, ao contexto e, principalmente, à curiosidade.

Outro aspecto que exige ser lembrado é que o ato de ler deve ser disseminado por meio do exemplo e pela experiência. Isto quer dizer que a leitura deve ser exercitada e promovida por todos os segmentos do universo escolar e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Para nós, o que fica evidente é que, muito além da recepção e acolhimento, o Apoio Administrativo possui responsabilidade igual ao professor e ao bibliotecário no ato de ler.

Após a execução do projeto “Árvore dos Sonhos”, entendemos que só se alcança a excelência frente ao desafio educacional quando toda a comunidade escolar se envolve em prol de um mesmo assunto e forma o todo por meio da unicidade, da singularidade da práxis de um ensino-aprendizagem profícuo, inovador e alicerçado tanto na teoria quanto no contexto social.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: A formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2004.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.
- LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiências. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARIA, Luiza de. O clube do livro [recurso eletrônico]: ser leitor, que diferença faz?. São Paulo: Global, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/455749051/O-clube-do-livro>. Acesso em: 14 dez. 2021.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. Ler e Escrever. Compromisso de Todas as Áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

Prática de escrita e a divulgação de textos dos estudantes: a autoria na escrita de narrativas

*Simone de Barros Berte¹
Vera Lúcia da Rocha Maquêa²*

Introdução

Este texto é resultado de intervenção pedagógica construída com estudantes do 9º ano da EE Pascoal Ramos, em Cuiabá/MT. O trabalho teve como objetivo desenvolver, a partir de leituras de narrativas, as habilidades de leitor e de autor de textos escritos, de modo que ampliassem suas potencialidades para interpretar e escrever. Utilizamos sequência didática, estratégias de leitura, momentos para refletir sobre as leituras para que depois a turma escrevesse narrativas que foram compiladas em um livro divulgado em suporte impresso. Por fim, depois de observar estas produções e as analisarmos, constatamos que os estudantes mostram envolvimento, subjetividade, bem como ampliaram suas habilidades de escrita.

Assim, aqui, apresentamos percurso de aprendizagens que levaram a produção de narrativas e a elaboração de uma publicação dos estudantes. Junto dessa atividade de escrita e reescrita de nar-

1 - Doutoranda em Estudos Literários pela UNEMAT. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras – Cáceres. Professora da Secretaria de Educação do Estado de MT. Assessora Técnica Pedagógica na SEDUC-MT). E-mail: simonebarrosberte@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896048847184440>

2 - Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT. Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br. <http://lattes.cnpq.br/9059264258962247>

rativas, a classe teve contato com diversas leituras que conheceu no semestre, inclusive, por vezes o mote da escrita era justamente a leitura. Mas neste texto resolvemos dar destaque ao processo de escrita e produto de veiculação por ser assunto suficientemente amplo.

Antes de apresentar o percurso de atividade, é preciso destacar a relevância de conhecer os sujeitos envolvidos na prática escolar, conhecer a sua escrita e saber das suas necessidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma prática que vise ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes. Assim, a definição de objetivos claros pelo professor, bem como o entendimento de para que sua escrita funcionará em cada situação comunicativa parece ser importante para uma escrita que desenvolva a autoria dos estudantes. Assim, ao passo que são encaminhadas atividades bem orientadas, os estudantes também passam a desenvolver, a partir de diversificadas práticas, uma escrita amadurecida, que possibilita alcançar nos textos os objetivos a que se propõem.

Os PCNs, no que se refere à escrita, dizem que, “Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 77). Logo, “por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” destes e de outros textos que virem a produzir (BRASIL, 1998, p. 78). E, de acordo com a BNCC (2018) a concepção de escrita tem foco na interação, visto que segundo o documento ela deve estar sempre relacionada a sua funcionalidade comunicativa na relação com os seus interlocutores. Portanto a sua prática possibilita a participação no mundo bem como a construção de aprendizagens.

Diante disso, e considerando as dificuldades históricas enfrentadas pelos estudantes sempre que se colocam frente ao desafio que é escrever, compete à escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitar diversificadas oportunidades de desenvolvimento de produção planejada com vistas a construção de múltiplos sentidos a partir da escrita autoral dos estudantes. Possenti

(2002), entre outras características do ser autor, define que o estudante participa de uma história, de uma cultura, por isso mesmo é um autor, pois fala e escreve em vários contextos.

Nessa perspectiva que se dá a atividade relatada a seguir.

Escrita e reescrita

Logo no início da proposta os estudantes souberam da produção que teriam que fazer para o livro da turma, ou seja, seus textos seriam compilados em livro impresso. Para tanto, escreveriam uma história de ficção nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

Nessas aulas, os estudantes tiveram contato com atividades e dinâmicas para pensar sobre a escrita e os elementos que deviam ou poderiam estar presentes nas histórias. Algumas aulas tiveram o formato de oficinas de escrita que os abasteceram de ideias e condições para produzir as narrativas. Uma delas propunha que se pensassem como crianças, rememorando cenas ou acontecimentos de suas vidas com objetivo de refletir a descrição de elementos que comporiam suas narrativas. Essas tarefas auxiliaram para perceberem que acontecimentos corriqueiros podem se tornar belas histórias, desde que contados com originalidade.

Então, fizemos oralmente uma narrativa em que estabeleci o uso de elementos básicos que deveriam compor as histórias e com a participação da classe a história foi escrita no quadro. Eles haviam estudado na disciplina de artes os elementos da narrativa, logo, com base na leitura de uma narrativa já trabalhada com a turma, suas “partes” foram analisadas para observar como são compostas. Os elementos estruturais das narrativas foram resumidos no seguinte esquema:

Era uma vez...
Todos os dias...
Até que um dia...
Desse modo aconteceu...
Clímax...
Até que finalmente...

Depois disso, individualmente ou em grupos, os estudantes puderam pensar em elementos que comporiam as suas histórias, assim verbalizaram cenas, ideias e características de personagens sobre os quais poderiam escrever. Após, visualizaram exemplo de tudo isso, com a finalização da tarefa em que construíram personagens que tinham nome, aparência e comportamentos peculiares. Inclusive puderam observar as peculiaridades dos personagens que conhecemos ao longo do semestre nas narrativas lidas pela classe. Eles criaram alguns personagens.

Souberam também como escritores renomados como Mia Couto e Gabriel García Márques escreveram algumas de suas narrativas. O primeiro, em entrevista concedida à professora Vera Lúcia da Rocha Maquêa (2005), fala como cria personagens com suas características e seus nomes carregados de sentido e depois as insere numa história. O segundo diz algo parecido no prólogo de seu livro *Os doze contos peregrinos*, na edição de 1992, que, ao longo de 2 anos, anotou os temas dos contos “com tantos pormenores que só faltava escrevê-los”. Dessa forma, os estudantes foram motivados para a escrita de seus contos, orientados a pensar nos personagens que criariam ao mesmo estilo de Mia Couto e que registrassem ideias para escrita ao estilo do que disse Gabriel García Márquez.

Uma das oficinas propostas foi o estudo dos lugares imaginários. A classe conheceu *O dicionário dos lugares imaginários*, de Alberto Manguel e Gianni Guadalupi (2013), para conhecer a descrição de alguns lugares conhecidos através da literatura. Assim sendo, conheceram o que são estes lugares imaginados e coletivamente listaram alguns conhecidos.

Além de cópias retiradas do livro acima para lermos coletivamente, trouxe em slides mapas do: Sítio do Picapau amarelo, Terra do nunca, País das maravilhas, entre outros. Esta atividade foi importante para fazer surgir ideias de como poderiam descrever os ambientes das suas narrativas. No final, imaginamos, o mais detalhadamente possível, espaços que poderiam compor histórias. A classe também pode ter contato com outros aspectos das narrativas que obviamente poderiam não necessariamente existir, tais co-

mo línguas, tempos, personagens. O resultado desta tarefa poderia ser utilizado, se quisessem, para as histórias que escreveriam para o livro.

Por fim, a classe passou à escrita de narrativas.

Alguns estudantes tiveram bastante dúvida sobre o que escrever para o livro. Se fariam recontos, ou se criariam histórias suas. Muitos pediram para ser escrita livre.

O tempo dedicado a esta etapa foi de duas semanas. Mesmo breve, ficaram marcantes, os momentos de retomada, haja vista que os estudantes, em diálogo com o próprio texto, fizeram cortes, acréscimos e reescrita. Dessa maneira, a escrita, de fato, possibilitou o desenvolvimento da capacidade criativa e a reflexão sobre os efeitos que determinados usos da língua podem provocar. Por vezes, estes olhares surgiram depois da observação de outro leitor, a saber, da professora, e, em um segundo momento, de colegas de sala.

Para reorientar a escrita, após uma primeira leitura do que tinha produzido, foi utilizado recurso dos bilhetes apontando o que deveriam rever nos textos. Neles formulava questões; elogiava os pontos fortes e pedia que desenvolvessem a história; que dessem detalhes sobre determinadas passagens; que observassem se as informações apresentadas eram suficientes para o leitor compreender. Todas as anotações feitas nos bilhetes deviam ser respondidas no texto. Além disso, depois fizemos as correções de língua.

Por vezes, os recados buscavam que explicassem partes que não estavam bem entendidas, noutras que detalhassem para dar mais informações aos leitores de seus textos. Essa prática foi relevante para que os estudantes não se esquecessem das orientações enquanto repensassem seus textos. Já que, para a produção, deviam ser autônomos para serem autocorretores, a reescrita também surgiu da leitura dos colegas. Esse momento se constituiu em um trabalho colaborativo, no qual um terceiro olhar recaiu sobre os textos, ou melhor, uns puderam contribuir na escrita do outro.

“O tempo da escritura é com efeito um tempo defectivo: escrever é ou projetar ou terminar, mas nunca “exprimir” (BARTHES, 2007, p. 17). Ao retomarmos o que Barthes diz, destaco que alguns estudantes expuseram que escreveriam sobre assuntos diversos como recontos. Enquanto expunham oralmente os caminhos das suas escritas, evidenciavam criatividade e por esta razão parecia que o processo de escrita seria fácil, porque diziam com desenvoltura o que pretendiam. Porém, depois que iniciaram, alguns chegaram a pedir ajuda até sobre como começar a escrever.

Nessas situações, precisaram ser reorientados, mesmo assim os seus textos não foram os que haviam sido comentados. Eles mudavam totalmente o que iniciavam a escrever, segundo eles, porque seria mais fácil outra temática. Como queríamos que todos tivessem textos no livro, foi ampliado o tempo aos que estavam com mais dificuldade.

Nesta altura, pensamos como elaboraríamos o livro e combinamos fazer a identificação dos estudantes. Então, a classe produziu a seção “Quem somos”, que identifica os autores com um pequeno texto unido aos seus retratos. Nesses textos eles trouxeram informações básicas para os seus perfis como autores do livro, como nome, hobbies, com quem moram, os objetivos futuros, o que gostam de fazer. Desse modo, vimos informações pessoais e revelações sobre seus conflitos familiares, de relacionamento etc. bem como, ficou explicito que em alguns dos textos do livro falavam de si mesmos.

Neste processo, foi inevitável criar alguma maturidade para lidar com a palavra escrita, à medida que, segundo Colomer (2003, p. 137-138), “uma aprendizagem mais consciente da leitura e da escrita através das narrativas infantis e juvenis deveria melhorar o domínio geral da leitura e da escrita de qualquer tipo de texto”.

Por isso, sobre a escrita da turma, vale registrar que ela possui bastantes dificuldades. As ocorrências que divergem da língua culta são frequentes. Mas observamos a existência de avanços na progressão textual, na ampliação de vocabulário e, especialmente,

a diminuição de construções gramaticalmente inadequadas. Depois de terminada a correção, trouxemos notebooks para a classe e eles conseguiram digitar quase todos os textos.

Elaboração do livro de narrativas e a culminância

Após escritos os textos dos estudantes, ocupamo-nos da elaboração do livro e de seu lançamento. Dentre as principais tarefas, as quais os estudantes estavam envolvidos, passamos a: escolha do nome do livro, diagramação, elaboração da arte da capa e encaminhamentos para impressão.

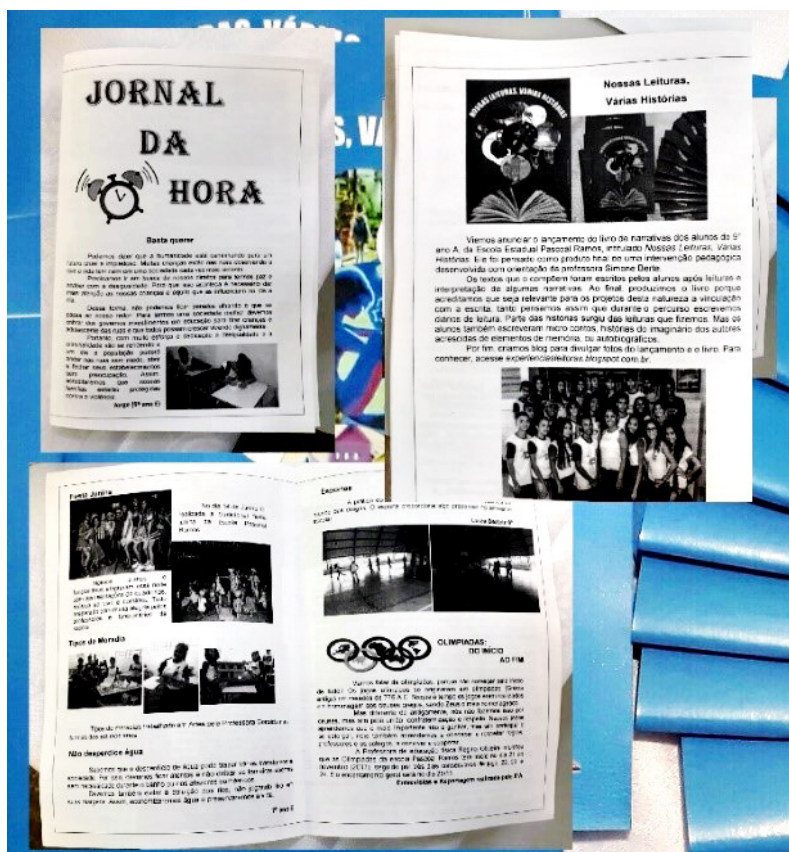
Figura 1 – Registro da turma feito pelo fotógrafo Futai.



Fonte: Arquivo da autora.

Durante o projeto, tiramos na classe fotos para mostrar o percurso. Mas para o livro convidamos um fotógrafo, pois eles sentiram-se mais à vontade com um profissional que fez um trabalho de amigo do projeto, tirando uma tarde para este favor. As fotos foram usadas para identificá-los como autores juntamente com textos que resumiram quem são. Acima, por exemplo, a foto da turma.

Figura 2 – Imagens do “Jornal da hora”.



Fonte: Arquivo da autora.

Escolheram o título “Nossas leituras, várias histórias para o livro. Mesmo com os textos entregues por eles, sempre ficava a sensação de que se houvesse tempo para que revisitassem seus textos fariam novas correções. Por vezes, pediram para rever seus textos, pois agora visualizavam que mais leitores teriam contato com o que escreveram. Muitos comentaram até que talvez devessem aumentar o tamanho da história ou reescrevê-la.

Na semana do evento organizado pela escola, intitulado Feira do Conhecimento, foi publicada a primeira edição do Jornal da

Hora, no qual foi veiculada uma matéria anunciando o lançamento do livro.

Planejamos o lançamento do livro na Feira do Conhecimento porque seria a melhor ocasião para reunirmos maior número de visitantes para conhecê-lo. Organizamos a divulgação do livro para todos os visitantes e decidimos dar um marca-texto com link para acessar o livro. Também expusemos livros lidos no semestre pela classe e micro contos produzidos com a ajuda de professoras de língua portuguesa de outros nonos anos.

Nesta ocasião, vários alunos participaram com execução de tarefas como decorar a sala, receber os visitantes, entregar os marca-textos, fotografar ou ficar na mesa onde dispusemos os livros. Ainda, divulgamos em painéis alguns trabalhos que eles desenvolveram naquele ano.

Como marcamos esta exposição para o dia da Feira do Conhecimento, a sala foi visitada por todos os estudantes do período vespertino. Todos os escritores receberam um exemplar, assim como a biblioteca, a gestão e professores.

Figura 3 – Imagens do evento de lançamento do livro da turma.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4: imagens de produtos escritos pela turma.



Fonte: Arquivo da autora.

No final deste processo, quando os estudantes receberam seus livros, era evidente que o concebiam o trabalho desenvolvido e o material produzido como muito importantes. Eles falavam que o nosso trabalho era o mais bonito dos apresentados naquele dia pela escola. Chegavam agitados depois de visitar as outras salas (que também expunham atividades), relatando o que viram e que de longe consideravam o nosso trabalho o melhor. Alguns circularam pelos demais estandes da escola para avaliar os demais trabalhos somente para confirmar esta constatação, e falavam orgulhosos que a nossa exposição era a melhor. Não que importe ser ou não “melhor”, mas esses depoimentos demonstram o envolvimento e o orgulho que sentiam.

A autoria na escrita de narrativas

Nas interlocuções, misturam-se conhecimentos, que levam ao entendimento de modos de ser e fazer. Por consequência, no contato com textos de autores que leem o mundo, constroem-se caminhos que levam os estudantes a formarem-se como leitores e escritores mais capazes de ler a vida. Desse modo, é possível visualizar gestos mais autorais na prática da escrita escolar.

Possenti (2002), apresentando possibilidades do que é escrever um texto com autoria, definiu que um produtor de textos se constitui autor quando dá voz a outros enunciadores e mantém distância com relação ao próprio texto. Na primeira atitude, ele dialoga com outros pontos de vista, então ocorre o interdiscurso e, na segunda, se posiciona perante um discurso. Depois, o estudioso fala da qualidade do texto que se relaciona com “a questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico — ou seja, num discurso — que lhe dê sentido. Ou seja, podemos interpretar que a escrita autoral trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p. 109). Ainda afirma que

[...] há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente — o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

Então, a escrita “só se define como autoral quando implicada pelo trabalho do sujeito-autor” (AGUIAR, 2010, p. 55). A escrita para ser autoral precisa existir, extrapolar o texto, e não somente servir a funções preestabelecidas como o cumprimento de uma tarefa escolar, pois o que determina o texto ser autoral é o que acontece durante o processo de escrita do texto “quando ela, mesmo que na consciência do sujeito, seja aparentemente um instrumento por meio do qual ele se realiza no mundo, é também o lugar de sua realização e materialização” (AGUIAR, 2010, p. 56).

No caso dos textos dos estudantes dessa classe, a autoria também foi percebida uma vez que visava tornar o texto suficientemente compreensível ao leitor, assim, como quando fizeram correções, compreenderam que podiam modificar e ampliar o que foi enunciado (ANTUNES, 2003). O gesto autoral reflete mais que o conteúdo do texto, reflete os movimentos que descrevemos sobre o planejamento de um percurso seguido na escrita, na elaboração e na reconstrução.

Eles se relacionaram com os textos escritos como será mostrado a seguir em duas amostras retiradas do livro da classe. O livro é formado por 25 textos. Porém recortamos apenas dois deles já que ficaria demasiado extenso trazer amostras de todos. Além disso, não nos deteremos em uma análise detalhada, uma vez que o objetivo é apenas destacar a criatividade, a autonomia e a criação autoral, o que é possível ser feito com os recortes a seguir.

CIDADE DA COMIDA

Por Vitória Caroline

Era uma vez uma cidade na qual tudo que acontecia envolvia comida, por exemplo, se morria alguém as pessoas se reuniam e faziam peixe, se nascia alguém faziam churrasco, e assim por diante.

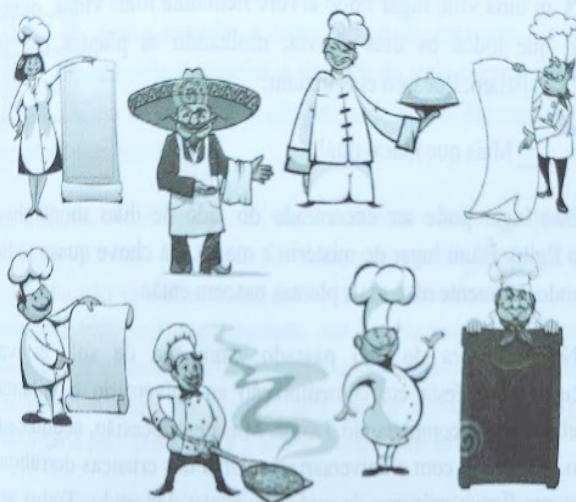
Um dia aconteceu que um cara morreu, mas ele tinha uma doença grave que os órgãos paravam e depois voltavam. Isso foi algo muito preocupante. Aquilo era muito sério, mais que um caso de vida ou morte, era um caso de organização da vida que eles levavam. Aquela indecisão sobre o que cozinhar era inaceitável, não que a morte fosse motivo de festa, mas de reunião em que comida jamais poderia faltar.

Então quando aconteceu isso ninguém sabia o que cozinhar, por isso o caso foi parar no congresso nacional para que se pudesse decidir o que seria feito.

Quando o assunto chegou no congresso para que lá fosse decidido o que cozinhar foi muito difícil chegarem a um acordo. Foram gastas horas e horas em discussões e debates. Um dos parlamentares sugeriu que se cozinhasse macarrão com molho de sardinha, porque o morto era um cara meio sem graça então isso combinaria bastante com ele. Mas outro já interrompeu falando que quando muitos morriam já cozinham peixe. Este estava se tornando um prato comum demais, sendo assim não representava um momento tão diferente como aquele que estava acontecendo.

Daí citaram várias comidas, que, particularmente, são muito boas.

Enquanto isso todos esperavam. Representantes estavam ansiosos pela decisão. Alguns querendo se antecipar e resolver logo, queriam fazer peixe ou churrasco porque achavam que estes dois pratos melhor representavam o morto.



A resposta do congresso foi a elaboração de uma nova lei, que dizia: até que o doente de fato esteja morto ou vivo, faremos a sobremesa pudim com ameixa todos os dias. O restante do cardápio será variado conforme nossas vontades.

Depois de todo este alvoroço criado em torno da morte e desmorte do tal cara, chegou um dia em que todos acharam que enfim ele tinha morrido de verdade porque se passaram dez dias sem que ele desse qualquer sinal de vida. Então quando chegou a hora de servir a comida ele voltou a respirar.

Foi uma festa. Todos os moradores do lugar ficaram bastante felizes.

Vemos no texto acima que, por exemplo, a estudante recorre a elementos discutidos nas aulas como a retomada do lugar imaginário e a discussão dos elementos simbólicos diferentes que determinam as diversas culturas.

Chama atenção o uso dos elementos narrativos discutidos nas oficinas, mas também a fantasia como foco do enredo criado por ela, desde o emprego do “era uma vez...” que abre a sua escrita.

Pelas representações que criou confirmamos que na leitura constituída em experiência foi possível entrelaçar a novos saberes de leitora que deu liberdade para falar de algo novo a partir do que vivenciou e também do que leu (SOLÉ, 1998), assim, neste caso, ao experimentar a escrita e o intertexto.

No texto a seguir, também de um estudante da turma, o enunciador cria uma narrativa cheia de fantasia, mas ao mesmo tempo discute que por vezes é hábito da sociedade afastar as crianças dos círculos sociais dos quais os adultos fazem parte, assim como o fato de frequentemente mentirem para as mesmas. Porém na narrativa, faz isso se afastando do problema, ou seja, vai além dele, pois ficcionaliza uma situação na qual levanta a questão, inclusive sugere o abandono das crianças enquanto os pais os deixam para se divertir, mas mantém distância em relação ao próprio texto. Faz isso assentado na fantasia, porque tudo termina bem e feliz.

NA SOMBRA DA MEIA NOITE

Por Matheus Souza

Luffy era um menino que adorava brincar e se aventurar. Seu nome verdadeiro era Lucas, mas todos o conheciam por Luffy porque ele era fã do anime One Piece. No desenho o Luffy é um pirata que queria ser o rei dos piratas. Certa vez, numa brincadeira com os colegas, Lucas foi o pirata. Ele se comportou igualzinho ao personagem do desenho, foi mandão como ele. Desde então passou a ser chamado assim.

Ele não conhecia os pais, por isso vivia com sua avó na vila misteriosa onde tinha um relógio gigante. Parecia haver algum mistério em torno dele, porque os moradores obedeciam religiosamente a sua marcação de hora. Principalmente em uma hora especial.

Na vila, todos os dias quando dava 00:00 as pessoas iam para suas casas, segundo elas, para poder dormir. Porém Luffy não entendia porque neste horário todos tinham que se recolher. Certo dia, num momento em que a curiosidade aumentou, perguntou para os colegas:

— Porque 00:h00min. todos vão dormir?

Mas os seus amigos não souberam responder. Na verdade, eles também se perguntavam a mesma coisa.

Então surgiu a ideia de, com os três amigos, ficar no relógio até as 00:00 para ver o que acontecia. Mas um dos amigos questionou como eles fariam para subir no relógio. Lucas imaginou que tivesse uma entrada. Então resolveram girar em volta até encontrá-la. Mas os meninos rodaram, rodaram, rodaram e nada de encontrar. Aquilo era

de fato misterioso porque todo lugar tem que ter uma entrada. Os adultos deviam querer esconder alguma coisa porque conseguiram mascarar a entrada com perfeição.

Então mudaram de tática. Foram à casa de um dos garotos procurar por uma corda.

Quando voltaram, já em posse da corda, os meninos subiram no relógio gigante. Então ficaram lá em cima aguardando a hora de descobrir o mistério. De repente escutaram um barulho estranho com o qual se assustaram.

Em seguida saíram de onde estavam para ver o que estava acontecendo e descobriram que todos, menos as crianças, da vila estavam numa grande festa.

Então o segredo era este. Quando fosse meia noite os adultos iam à festa, porém não levavam as crianças.

Aquele segredo chateou e deixou os garotos muito nervosos. Se sentiram traídos, pois eles também gostariam de se divertir. Por isso, como forma de dar o troco para “os traidores”, um deles tocou o sino fazendo muito barulho. Isso acordou todas as crianças, que ao sentirem a ausência de seus pais em casa, saíram para procurá-los. Os pais foram ao seu encontro e se recolheram em suas casas naquela noite. Todos tiveram que explicar o que estava acontecendo, afinal os filhos questionavam porque os pais não estavam também dormindo.

Desde aquele dia, é marcada uma festa para que as crianças participem também.

A partir disso tudo, nestas produções foi possível vislumbrar autoria ao propor outros finais para histórias lidas, ou reconta-las. Ao compreenderem a possibilidade de superar a distância entre ser leitor e ser autor, constituem-se autores, visto que se colocam na posição de modificar o texto. Mostram por esta narrativa terem entendido o texto como uma obra aberta (ECO, 1991), como construção de um autor, como representação da realidade e não como a realidade, então sabem que ele pode ser outro, por este motivo conseguem ampliá-lo.

Portanto, ao identificarmos a autoria, apontamos para resultados positivos de todo o desenvolvimento da proposta. Neste momento, pensamos no que lemos em Camargo (2010, p. 14),

No entrelaçamento da leitura e da escrita, há a considerar-se o diálogo intenso e polifônico que vai se estabelecendo, texto a texto, palavra a palavra, entre vozes próximas e distantes, alimentado pelo saber, pela afinidade, pela paixão, pela amizade, na construção de uma ideia ao sabor da pena ou das teclas ou nas contradições intencionais no que se diz, na lucidez quando se reconhece o fantasma que faz o elo entre autor/escritor e o leitor ou leitora.

A partir da observação de amplo material, especialmente, escrito, concluímos que a formação foi contínua e rica de aprendizados, mesmo que nada esteja finalizado, uma vez que a escrita é uma construção.

Considerações finais

Propiciar momentos de leitura prazerosa e de escrita autônoma é sempre desafiador. Por isso, na prática escolar, refletimos sobre como elaborar propostas que fossem ao encontro destes propósitos. Desenvolver proposta subsidiada por teoria que a sustente de modo que auxilie a planejar e a desenvolver a formação do estudante escritor. Ainda que nenhuma teoria isoladamente é capaz de sanar a multiplicidade de questões que se colocam nos processos de

ensino e aprendizagem, por isso precisamos buscar por diferentes recursos.

Acreditamos que se colocaram em situações reais de escrita em que não foram copistas, ao contrário, foram autores. Além disso, embora faltasse olhar atentamente a algumas lacunas deixadas em seus textos segundo as convenções, demonstraram ter compreendido que a escrita precisa atenção e revisão. No percurso, especialmente na conclusão do projeto, eles ganharam confiança para expressarem-se nas interações de interpretações das leituras e nas atividades de escrita. Com isso, aconteceram aprendizados.

Ao perceberem-se como autores dos seus textos, eles entenderam que através desses textos se configuram como agentes protagonistas de suas práticas sociais, e percebem que pode usar estratégias para interagir com seu interlocutor para que ambos construam sentidos a partir do que leem e escrevem. Assim, foram capazes de criar narrativas a partir dos aprendizados, mas inovadoras e criativas que fazem pensar em dilemas enfrentados no cotidiano, ou simplesmente serem instrumentos de criatividade. Está evidente que fizeram escolhas linguísticas que revelam sua individualidade como seres históricos e sociais.

Finalizamos refletindo que a autonomia na escrita das narrativas constituiu formas de autonomia e emancipação. Por isso, os desdobramentos poderão ecoar para além desta conclusão, pois, na escola ou fora dela, os jovens precisam ser sujeitos da ação de escrever. Em vista disso tudo, a reflexão que empreendemos sobre a forma como essa prática aconteceria e como ela foi sendo reconstruída, permitiu, a construção de uma prática pedagógica fortalecida em que os sujeitos envolvidos se fortalecerem um pouco mais como escritores rumo a tornarem-se proficientes para produzir diversos textos.

Referências

AGUIAR, Eliane Aparecida. Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito autor no contexto escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTHES, Roland. Crítica e verdade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos para o ensino fundamental. Língua Portuguesa/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. BASE Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixta dos (colab.). Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- COLOMER, Tereza. A formação do leitor literário. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- ECO, Umberto. Obra aberta. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012, p 127-131.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. Doze contos peregrinos. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. Entrevista com Mia Couto. Via Atlântica. São Paulo: DLCV-FFL-CH-USP, n.8, p. 205-217, 2005.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: Perspectiva (revista do Centro de Ciências da Educação). Florianópolis, v. 20, n, 01 2002, p. 105-124.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O lúdico e a educação social na Educação Física: formação para protagonizar a própria história

Tiago Florentino Gonçalves¹

Sandro Natal Daniel²

*A mente que se abre a uma nova ideia,
jamais voltará ao tamanho original. (HOLMES, 1858)³*

-
- 1 - Nascido em Ribeirão Preto, iniciou em 2007 a graduação em nível superior na Universidade Estadual Paulista Faculdade Júlio de Mesquita Filho em Bauru- SP no curso de Licenciatura Plena em Física, o qual fez até 2010, não concluindo o curso. Em 2011 na mesma universidade entrou no curso de Licenciatura em Educação Física, concluído em 2014. Pós-graduado em Acupuntura junto ao CETN (Centro de Estudos em Terapias Naturais), Bauru/SP. Bacharel em Direito pela UNIFEB (Universidade da Fundação Educacional), Barretos/SP. Tem interesse pelas áreas da Física, Química, Biologia, Psicologia, Direito, Lazer e Educação. Dessas áreas apresenta grande afinidade com estudos sobre o corpo, especificamente fisiologia, neurofisiologia, comportamento humano, com foco social desta última, o que envolve também uma relação forte com a educação plena dos seres humanos, seres que apresentam um corpo em constante dinâmica com o meio ambiente, uma interação que nos transforma enquanto corpos em diversas singularidades e altera as ações do Homem no mundo, incluindo agora questões sociais como o direito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9373750499122214>
E-mail: tiagoflorentinogoncalves@gmail.com
- 2 - Doutor e Mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pelo Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Botucatu-SP. Biólogo licenciado pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru-SP. Atualmente é docente na Cooperativa Educacional de Comodoro/MT e servidor público estadual de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas na área de Genética e Citogenética animal, investigando temas relacionados ao Mapeamento cromossômico cito-molecular, especificamente Biogeografia; Origem, evolução e manutenção de cromossomos Supranumerários. Adicionalmente, tem interesse em Educação e divulgação Científica, bem como Ensino de Evolução e Educação Sexual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3902636133773445>
E-mail: sandro.daniel@unesp.br
- 3 - Tradução nossa.

Introdução

A criação de tecnologias, sobretudo as que atendem ao processo de ensino-aprendizagem, demanda um esforço implementacional e disposição de tempo significativos. Considerando que é cada vez maior a demanda por esses recursos, torna-se imprescindível pensar em soluções que minimizem tal esforço e favoreçam seu reuso.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, garantiu diversos Direitos Sociais, aqueles que devem ser fomentados pelo Estado a fim de uma justiça social, equiparação da qualidade de vida e bem-estar universalmente à todos, independentemente da classe social, reforçando o princípio da dignidade humana (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2013).

Em nossa Carta Magna, o artigo 205 postula que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, de tal forma, fica devidamente ressaltado que a educação não tem por objetivo simplesmente ensinar a ler e a escrever, mas dar um preparo crítico ao construir a formação, para que o indivíduo possa além de se desenvolver plenamente, também cumprir seu papel como cidadão. Nesse panorama, será apresentado nesta obra uma temática acerca da interdisciplinaridade relacionada à violência, dentro de um Plano de Ensino construído na área da Educação Física; levado inclusive, à uma investigação mais abrangente sobre a violência doméstica dentro do seio familiar.

Em um primeiro momento é importante alicerçar sobre a Educação Física e a possibilidade do lúdico enquanto ferramenta educacional, já que por muitas vezes, tal disciplina é tratada como mero instrumento de descontração entre os estudantes e os próprios educadores. Todavia, nunca é demasiado reforçar, como aponta Huizinga (2019). Segundo o autor, o ato de brincar é coisa séria,

sendo algo inato aos animais de forma geral, além de perpassar a cultura das mais diversas civilizações, transcendendo-as, e constituindo uma possibilidade formativa pela experiência de criação e transformação, da descoberta de si, do mundo e de suas relações intra e interpessoais.

Nesse sentido, esta obra visa lançar uma elucidação aos profissionais da Educação Básica sobre a importância da Educação Física no ambiente escolar e suas potencialidades, não podendo ser mais reportada somente como momento de diversão e descontração. Assim, como qualquer outra disciplina componente da Ensino Básica, têm que se preocupar com a educação e bem-estar social.

Sobre educação

Ao se falar sobre educação, o imaginário nos leva a pensar sobre uma escola, sala de aula e um professor, o que não é um fato. Como bem explanado por Brandão (1989), não há um padrão. Ao contrário, a educação é feita de/em diversos momentos nas relações que transformam os sujeitos, onde sempre que alguém ensina algo, um outro está a aprender. Logo, tem-se aí um processo educacional, o qual não ocorre necessariamente dentro de uma sala de aula. Nesse sentido, considerando todo um processo que envolve o ensino-aprendizagem, quando formalizamos a educação como um todo, o profissional em questão deve sempre analisar qual processo ele está construindo, não podendo a Educação Física se destoar dessa questão.

Assim, podemos muito bem citar as preocupações de Freire (1987) quando disserta sobre a questão pedagógica no sentido de oprimir, sendo aquela educação que apenas tende a reproduzir padrões culturais e politicamente dominantes, não tendo uma finalidade libertadora. Por isso, a educação ao ser trabalhada deve ser sempre crítica, ensinando ao oprimido que possa pensar por si, tomar suas próprias conclusões e pensar o mundo em seus diversos contextos e realidades, sendo para isso necessária a relação dos homens em comunhão.

A partir deste ponto de vista, fica mais claro que o papel do professor é sempre se desenvolver junto e com o aluno, revendo sempre o próprio trabalho, aprendendo também com o processo de ensino e evoluindo a cada passo. Com a Educação Física não pode e não deve ser diferente. O profissional deve constantemente buscar para além do trabalho com as capacidades, habilidades e conhecimentos específicos, auxiliar o processo de construção de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de conhecer a realidade de forma crítica e de ser atores de uma transformação social, para que, com este fim, a educação passe a ser ferramenta libertadora, e que o mundo de fato, seja um lugar mais justo para todos.

Freire (1979) já indicava em suas obras, como no caso da Educação e Mudança, em que ao discutir sobre o Processo de Mudança Social, aponta de forma clara que o homem é um ser inacabado, sendo que o processo de educação é uma forma de aperfeiçoamento do ser, uma busca ativa e constante por se tornar cada vez mais sujeito engajado; ciente de si, seu papel e influência social. Ao atuar, deve ter em mente sempre um questionamento: será que, de fato, estamos possibilitando os indivíduos a serem plenos cidadãos, se aperfeiçoarem em diversos aspectos? Difícil acreditar quando o processo educativo ainda é segmentado, não se apoia sobre os fatos geradores e parecem sujeitos não ativos para transformação da nossa sociedade. Neste sentido, de uma forma crítica, mesmo já tendo uma grande responsabilidade na educação, não teria a Educação Física, enquanto parte do processo formativo – ainda mais sob a óptica do profissional autenticamente comprometido (FREIRE, 1979), que tem caráter mais humanitário, crítico e solidário, trabalhar a educação de forma mais integral, visando o sujeito mais crítico, ativo e transformador social?

Adicionalmente, a Educação Física e o educador físico também deveriam ir ainda além do caminho que têm galgado, continuando a buscar novas formas de contribuir com esta formação integral. Assim, o objetivo aqui é averiguar se, as possibilidades da Educação Física, enquanto parte do conjunto de disciplinas obrigatórias do ensino formal, que para além de construir diversas ca-

pacidades, habilidades e conhecimentos específicos poderia ter um papel a mais, trabalhando o desenvolvimento pleno do ser. Claro que não se pretende dar uma receita acabada, pois como todo profissional da área tem discernimento, a educação é um processo em constante construção. Logo, trata-se mais de uma contribuição a tão eterna busca do crescimento, desenvolvimento e evolução enquanto ser vivo sapiens que somos.

Tendo em vista tal seriedade, faz-se necessário compreender um pouco da história da Educação Física, a qual por muito tempo vagou por diversos objetivos e, então questionar se ela se transformou em uma ferramenta capaz de trabalhar diversos aspectos do ser em suas atividades, cujo profissional além de trabalhar objetivos próprios, muitas vezes tidos como únicos, como o desenvolvimento físico, em verdade se tornou mais complexa e passível de tratar diversas questões do desenvolvimento humano simultaneamente e, então, verificarmos se tal possibilidade de fato se faz real no trabalho do dia-a-dia nos mais variados ambientes, especificamente o escolar.

Os caminhos da educação física no Brasil

O trajeto da Educação Física no Brasil, muito bem ilustrado por Darido (2003), iniciou seus primeiros passos na escola no século XIX, com a introdução da Ginástica obrigatória na educação primária e dança na secundária, passando posteriormente a imposição a ambos os sexos, o que não foi efetivo; sendo só na década de 1920 inclusa de forma frequente, visando o desenvolvimento físico.

Já na década de 30, passa pela perspectiva higienista, com uma preocupação com os hábitos de saúde e higiene. A Educação Física, enquanto ginástica, começou a tomar forma na escola, com a finalidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Seguindo um modelo militarista, passou a capacitar para o exercício da guerra, sendo extremamente excludente, já que selecionava àqueles “capazes” de executar tal atividade, e não se importava com os “incapazes”. (DARIDO, 2003).

Após esse período, mesmo com o surgimento do movimento escola-novista, que trouxe uma perspectiva mais humana e cultural à educação física, com o regime militar da década de 60, esta passa a ter uma vertente mais esportivista, focando na preparação de alto nível, tendo por base a escola, para demonstrar o Brasil-Potência ao mundo, focado na preparação e desenvolvimento do corpo, de forma que também continuou a ser excludente (DARIDO, 2003).

Este momento teve grande reflexo na cultura brasileira como um todo, ainda hoje persiste a cultura do esporte em diversos segmentos, como apontam Gonçalves, Nunes e Siqueira (2019). De acordo com os autores, no Brasil, o lazer que integra a questão do bem-estar e felicidade dentro das possibilidades de desenvolvimento da cultura de movimento, tem um tratamento desfavorecido em relação ao desporto, este que, inclusive, tem seção própria na constituição, mesmo que não esteja elencado enquanto um Direito Social.

O Lazer, para além de um Direito Social, é conjunto de atividades gratuitas, relacionadas ao prazer, sendo feita de forma voluntária e libertadora, tendo como objetivo recuperar a dignidade do ser (CAMARGO, 2008). Pode ainda ser utilizado como um espaço educacional, havendo, como aponta Marcellino (1987), uma educação para e pelo lazer, sendo um espaço que deve ser utilizado. Tanto é que o autor, ainda em uma discussão sobre o assunto, percebe que as escolas muitas vezes apresentam um formalismo exacerbado, fugindo do lúdico, e com isso, acabam por negar a cultura da criança. Ora, o lúdico tem viabilidade no lazer e, este deve ser visto para além do ócio, onde é uma manifestação social, uma reivindicação, extrapolando inclusive a questão do próprio lúdico, com influência social do lazer/educação, dialética e criativa, gerando valores diversos (MARCELLINO, 2012). Tal discussão deve estar sempre à vista do profissional da área, para que não acabe apenas em um reducionismo esportivista.

A Educação Física ainda passou por diversos momentos na tentativa de romper tal herança; passar pela abordagem desenvolvimentista, que busca o entendimento fisiológico, motor, cognitivo

e afetivo social da aprendizagem motora pelo movimento. A abordagem Construtivista-Interacionista, que levando em conta as diferenças individuais tenta, a partir de experiências prévias, construir o conhecimento pela relação do mundo com o movimento por meio de brincadeiras. A Crítica-Superadora, que pela perspectiva dos dominantes e dominados, analisa a história para emitir juízos e, a partir de tal momento, refletir sobre as ações do ser na realidade. (DARIDO, 2003).

Outras formas de pensar a Educação Física também surgiram ao longo do tempo, como reportado por Darido (2003), algumas delas são a abordagem sistêmica, da psicomotricidade, crítico-emanipatória, cultural, dos jogos cooperativos, saúde renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem diversos temas transversais a serem discutidos, como saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, orientação sexual e outros.

Frente a tamanha complexidade é possível perceber que a Educação Física abarcou diversas perspectivas do desenvolvimento humano, construídos na prática de suas aulas, e por diversas vezes serviu (serve) a objetivos alheios de outras disciplinas. Hoje coexistem abordagens e objetivos diversos, tratando do uso do lúdico e do lazer/educação, por isso, necessita cada vez mais de um melhor planejamento. De tal forma, ao construir um plano de aula, dentro de um Plano de Ensino, pensado a longo prazo, com objetivos relacionados à Educação Física como parte do desenvolvimento do corpo humano em seu cerne, e considerando também, enquanto componente curricular obrigatório, qual seu o objetivo educacional, abordando de forma crítica a questão social da violência por meio do lúdico.

Assim, este trabalho implantou na realidade todas estas questões a fim de averiguar a possibilidade e efetividade de desenvolver o ser de forma mais integral durante aulas de Educação Física.

Aplicação da atividade

Com base nas abordagens referidas por Gil (2008), foi desenvolvida uma abordagem exploratória, visando verificar a possibilidade e efetividade de aplicação de conteúdos interdisciplinares dentro das aulas de Educação Física. O método empregado foi o hipotético-dedutivo, tendo em vista que pelo histórico de tal componente curricular, como apontado anteriormente, este teria a possibilidade de construir temas interdisciplinares com grande facilidade, podendo integrá-los sem desviar seus objetivos primários. Neste sentido, aplicou-se uma aula sobre violência para alunos da Educação Infantil, ministrada para alunos de 4-6 anos de idade, dentro de uma rede municipal de ensino.

O plano de ensino foi desenvolvido inicialmente para a Educação Infantil, sendo um trabalho desenvolvido com crianças de 4-6 anos de idade dentro da Rede Municipal de Ensino em uma cidade do Estado de São Paulo – não será apontado os locais exatos para preservar a identidade de pessoas envolvidas. Neste município tal disciplina é obrigatória desde 2016, devido a lei específica que assim sancionou. O tema foi abordado em 3 escolas diferentes específicas desta faixa de ensino, todas localizadas em bairros periféricos da cidade, mas com infraestrutura completa. Em cada uma das escolas o tema foi trabalhado com turmas de pré-escola e recreação, denominadas turmas de 5-6 anos e 4-5, respectivamente, com média de 22 alunos por turma.

Para a execução das atividades, foi elaborado inicialmente um Plano de Ensino anual, em que ao final do ano letivo seriam abordados temas interdisciplinares sobre Cidadania, entre eles a questão da violência, objeto deste trabalho. Na aula foi dado significado ao termo e possibilitando aos alunos identificar situações problemas, bem como reagir a estas. Ao final das atividades foram elaborados relatórios, incluindo a descrição e o comportamento dos alunos. Os detalhes acerca das atividades desenvolvidas estão sendo abordado a seguir.

Análise dos dados e discussão dos resultados apresentados

As atividades sócio-educativas trabalhadas foram divididas em oito categorias, a saber: 1. Atividades Cooperativas e Organizativas; 2. Circuitos; 3. Esportes; 4. Brincadeiras Indígenas e Africanas; 5. Danças, Atividades Rítmicas e Expressivas; 6. Estafetas; 7. Ginásticas; e por fim, 8. Atividades para Cidadania; sendo deixado por último este tema para que as crianças já estivessem mais acostumadas com o ritmo e formato das aulas. Sub-temas, como Lutas, também foram abordados nos conteúdos citados: Capoeira trabalhado dentro de Danças; Judô e Karatê dentro de Esportes, e também algumas brincadeiras pertinentes ao tema Brincadeiras Indígenas.

Dentro de cada tema foram desenvolvidas atividades de acordo com a idade dos alunos, a fim de introduzir o conteúdo a ser trabalhado e causar uma impressão positiva de todas as atividades, para que além de perceberem a Educação Física de uma forma mais ampla para além do esporte, também tivessem uma sensibilização para com os vários temas possíveis, favorecendo futuramente a aproximação com quaisquer deles e um entendimento crítico dos mesmos. A importância dessa diversificação é plausível de exemplificar pela mera observação que quanto mais velhos os alunos estão, maior o receio de trabalhar alguns temas eles têm; como danças, ou mesmo alguns esportes os quais nunca tenham tido contato anteriormente.

Ademais, nas aulas foram trabalhadas e desenvolvidas diversas capacidades e competências, como coordenação motora, lateralidade, equilíbrio dinâmico e estático, ritmo, organização espaço-temporal; bem como resistência, melhora cardiorrespiratória, postura; além de questões como relação interpessoal, empatia humana e socioambiental, percepções de si e do mundo, pensamento crítico e reflexivo, entre outras.

Até aqui é interessante perceber que, como já exposto, as possibilidades de trabalho da Educação Física são muito amplas e tem

que ser muito bem ponderadas para que os objetivos sejam alcançados. Sendo que se pode trabalhar o desenvolvimento motor ao mesmo tempo que se trabalham questões emocionais e sociais.

Foi pensando nisso que foi desenvolvido o tema Atividades para Cidadania, explicitando sempre aos alunos de uma forma simplificada que esta seria necessária para se viver em cidade/sociedade junto à outras pessoas, estando relacionado ao exercício de direitos e deveres, com o objetivo de uma formação mais integral do ser, verificando a possibilidade de trabalhar além das questões do desenvolvimento motor e relacionados, o exercício da cidadania, preconizado pelo artigo 205 da nossa Carta Magna (BRASIL, 1988).

Assim, considerando a idade dos alunos, foi inicialmente introduzido aos mesmos a acepção de lateralidade, em oposição a esquerdo, bem como do sentido de fazer algo bem feito, ou corretamente e então, que o significado seria daquilo que se tem e ninguém poderia retirar. Então, clarificando com o fato de nem o professor, diretor ou mesmo o presidente poder arbitrariamente dizer a eles que não poderiam mais frequentar a escola. Já a questão do dever, foi esclarecida como algo que se tem a obrigação de fazer, como o dever de casa, em que os alunos são obrigados a fazer em casa. E, portanto, dever é aquilo que se tem que cumprir.

Enfim, foi explicado para os alunos como os direitos e deveres são importantes para se viver com os outros, que muitas vezes, quando não se cumpre os deveres, pode se perder os direitos. A exemplo, quando os mesmos começam a descumprir as regras de Educação Física, quando as vezes agredem uns aos outros, de forma que acabam perdendo o direito de participar das aulas. Sendo ainda dito sobre a complicação de se viver em um lugar se não houvesse direito à vida e o dever de respeitá-la, pois as pessoas poderiam agredir umas às outras, não havendo obrigação de prezar à vida e segurança de ninguém.

Em algumas aulas perguntou-se aos alunos de onde “saíam” os direitos e deveres, se estaria escrito em algum lugar. De forma geral, responderam que não. Destarte, foi explicado que estavam

sim escritos, nas Leis e até na Constituição. Ao questionar se alguém saberia o que seria tal documento, os alunos não sabiam na primeira vez que era explicado, então era dito que é o documento mais importante de um país, e que nem mesmo o presidente poderia agir contra este, tendo que agir conforme ele. Por algumas vezes em que era retomada a explicação, alguns alunos lembravam, o que mostra que de fato estavam prestando atenção ao conteúdo.

Estas explicações foram feitas de forma rápida, e sempre dialogando com o conhecimento que os alunos teriam, sendo reforçado em todas as aulas em que foram desenvolvidos o tema de Cidadania. Dentro deste tema foram realizadas práticas diversas, a exemplo, houve aulas com foco em: 1. Trânsito; 2. Cuidado com Meio-Ambiente; 3. Sufrágio/Votação; 4. Violência; 5. Inclusão/Deficiência; 6. Família; 7. Crime/Furto e Roubo.

Como afirmado, depois de tratar a parte inicial sobre o que seria Cidadania falou-se com as crianças sobre a questão da violência. Inicialmente foi questionado junto aos alunos o que seria, para então explicar para os mesmos o que era.

Foi ilustrado com desenhos que a violência poderia estar relacionada a agressões física, mental, emocional e social. Para elucidar sobre a violência física foi afirmado que, primeiramente, somente seus pais poderiam “bater neles”, e que isso só deveria ocorrer quando os mesmos não se comportavam, quando não cumpriam com algum dever sério. Os alunos eufóricos começaram a dar exemplo de momentos em que apanharam e o que tinham feito para tal, sendo questionado se o que estavam fazendo quando aconteceu era algo “feito” ou não; ao que respondiam não ser algo “legal”. O que de fato demonstra que os mesmos tinham uma consciência crítica de suas atitudes, sabendo identificar quando faziam algo de errado moralmente.

Então, foi definido o limite de tal ato, para que pudessem identificar a diferença, que caso algum responsável batesse na criança e esta fosse ter que ser internada no hospital, tivesse alguma fratura, ficasse com algum hematoma, isto seria algo que não poderia ocorrer.

rer. As reações dos alunos foram diversas, muitos ficaram espantados com a possibilidade de isso poder ocorrer, sendo afirmado aos mesmos que as vezes ocorria.

Posteriormente, foi aclarado sobre os outros tipos de violência, sendo a emocional aquela que mexia com nossos corações, nos deixando tristes, como quando diziam aos companheiros que não são mais amigos. Já a mental como quando alguém fica insistindo que alguém não é capaz, que não consegue fazer algo sozinho, transformando o pensamento da pessoa naquilo que não deveria ser, como dizer ao colega que ele é incapaz, a ponto de ele acreditar que de fato é. Já a questão social, foi explicado pela questão de excluir alguém do convívio, deixando a pessoa solitária somente por ela ser diferente, ou mesmo sujar o meio ambiente para que outras pessoas não possam utilizar. Os alunos demonstraram interesse nas explicações e pareceram entender que há diferentes tipos de violência e não só a física. Para finalizar, foi questionado se eles gostariam que fosse feito tais atos com eles. Ao que prontamente disseram que não.

E para elucidar formas de solucionar agressões graves de maneira clara, foi perguntado se os mesmos se sentiam seguros perto dos responsáveis, que quando ocorria algum problema onde quer que fosse, seriam estes que eles procurariam para saná-lo. Os alunos concordaram. Então, foi questionado quem deveriam procurar, caso tivessem algum problema em casa? Se não se sentissem mais confiantes perto destes responsáveis, que deveriam ser sinônimo de segurança, conforto e confiança, caso estivessem com medo deles, seria porque algo estaria errado?

De forma geral houve respostas como, se foi o pai, deve procurar a mãe e vice-versa, sendo necessário introduzir que a outra figura responsável não tomaria uma providência, sendo conivente com o ato. Os mesmos não souberam responder, então foi dito para procurarem a figura dos professores, que estariam sempre dispostos a ajudá-los. Bem como, quando ocorre algo na escola, eles relatam aos pais; quando ocorrer algo em casa, podem contar aos professores; e ainda, caso algum colega lhes confiasse um segredo neste

sentido, implorando que não contasse a ninguém, o confidente deveria mesmo assim contar ao professor.

Como atividade prática desenvolvida para exemplificar, foi realizado a brincadeira denominada: “Mãe da Rua”. Nesta brincadeira, todos ficam de um lado demarcado, e devem atravessar um espaço, que representa a rua, em que o pegador, que seria a mãe, fica para pegá-los e colocar de castigo. Depois de definido os espaços e quem seria o pegador, todos ficam de um lado, onde seria a calçada e dizem para a mãe que querem atravessar a rua, a mãe logo responde que não devem atravessar, pois a rua é um lugar perigoso, então dizem que não ligam que é um lugar perigoso e que querem atravessar, então a mãe responde que se os mesmos atravessarem eles vão “apanhar” e ficar de castigo. Neste momento os alunos correm para atravessar a rua, e quem for pego deve sentar e ficar de castigo, “pensando no que fez de errado”. A brincadeira termina quando todos são pegos, ou no momento que o professor achar conveniente trocar de pegador.

Os alunos adoraram a brincadeira, e é uma grande representação do tipo de correção que pode ser feita, desde que não passe do limite já conversado anteriormente. Ao final da aula, conversou-se com os alunos para ver se perceberam quando é que os responsáveis podem “dar uns tapinhas” neles. Os alunos compreendem o ato de serem repreendidos quando fazem algo errado, bem como ao perguntar a eles que se ocorrer isso por fazerem algo de errado, se deixariam de se sentirem seguros. Os alunos começam a relatar novamente momentos em que foram corrigidos pelo que estavam fazendo e, ao questionar se estavam fazendo algo “bonito ou feio”, respondem que era feio. Por fim, lembrou-se aos mesmos dos limites que devem ocorrer.

Até aqui, além de trabalhar a questão social do entendimento e reconhecimento da violência, bem como o direito a segurança e o dever de respeito uns para com os outros com foco no pensamento crítico e reflexivo, também foi trabalhada a questão da coordenação motora global, a percepção tempo-espacial, o planejamento estraté-

gico da brincadeira, entre outras habilidades e capacidades que são, ou deveriam ser objetivos específicos da disciplina.

Trabalhar questões interdisciplinares na Educação Física, como apontado, de fato é algo praticável pelo profissional da área, que pode, ao mesmo tempo em que trabalha questões do desenvolvimento físico, trabalhar questões sociais, podendo ainda focar em uma construção mais crítica. O exemplo reportado, o qual foi realizado em algumas escolas e com turmas diferentes, inclusive alunos de Recreação, entre 4-5 anos, causou alguns desdobramentos interessantes, que valem a pena ser brevemente relatados aqui.

Alguns dias depois da aula, a Diretora de uma escola disse ter havido um problema com uma criança, pois a mesma disse que não poderia “apanhar em casa”, pois poderia acabar sendo tirada de casa e, de tal forma, os pais não poderiam bater nela mais. Mesmo que não tenha entendido de forma adequada a questão do limite, a conversa dela com os pais mostra sobre a percepção do que seria a violência, como algo inadmissível.

Outra questão, foi que uma das alunas, certo tempo depois, foi tirada do lar onde residia sob suspeita de abuso infantil, tendo residido por longos meses em uma casa transitória até o assunto ser esclarecido. Sendo algo que surgiu em uma conversa na escola e que levou a uma investigação mais séria. Não se pode vincular diretamente tal questão a aula propriamente dita, mas o fato de ocorrer pouco tempo posterior nos dá indícios de que pode estar relacionado ao conteúdo abordado, o que mostra uma maior pertinência de se trabalhar este tipo de tema de forma interdisciplinar.

Tais exemplos demonstram a efetividade de se trabalhar tal tema mesmo com crianças biologicamente tão novas, e que para muitos não teria significado tais abordagens. Entretanto, a proximidade com o professor de Educação Física e a metodologia usada demonstram a possibilidade, bem como a relevância de temas como este continuar a serem abordados, reforçando ainda, a ideia de que outros temas, como educação e orientação sexual, poderiam sim ser trabalhados de forma similar.

Considerações finais

De fato, a Educação Física possui uma enorme gama de possibilidades de trabalho e desenvolvimento, sendo que a partir do trabalho do lúdico proporciona momentos de lazer, e dentro destes momentos é possível utilizar o lazer como forma de educação. Por isso mesmo, tais momentos se demonstram muito significativos aos alunos, sendo que os mesmos visivelmente acabam por refletir sobre a prática e repensar no cotidiano. Assim, os jogos e brincadeiras são de fato uma ferramenta para o desenvolvimento de um ensino crítico quando bem utilizado.

Ainda, sobre a complexidade da Educação Física, é notório a possibilidade de desenvolver conteúdos para além da prática simplesmente pela prática, ou para o desenvolvimento motor apenas. Deve ser contínua a busca de novas propostas e formas de trabalho que de fato sejam feitos visando uma educação para o desenvolvimento pleno do ser, buscando cada vez mais o aperfeiçoamento dos indivíduos, inclusive com abordagem de temas inter e multidisciplinares, como o abordado, também com objetivo de formação para a cidadania.

Os Profissionais da área têm se demonstrado muito criativos nos momentos de trabalho, agora, tal capacidade deve ser convergida para objetivos mais amplos, para uma formação mais social e significativa aos futuros cidadãos, responsáveis, com consciência crítica e capazes de protagonizar suas próprias histórias. Buscando seus direitos e cumprindo seus deveres, verdadeiramente fazer da dignidade humana não um privilégio de poucos e uma expectativa para muitos, mas uma realidade, como postulada na Constituição, construindo de fato uma sociedade mais livre, justa e solidária.

Por fim, o professor formador/educador que tem uma consciência crítica do seu papel, não deve trabalhar descontextualizadamente e sem uma intenção formação integral do educando, ao contrário, deve-se oportunizar sim o jogo e o momento lúdico para desenvolvimento físico, mas deve visar também o intelectual, emocional e social, com objetivos de fomentar cidadãos com percepção

crítica e capacidade de atuar na transformação social. Sem assumir este papel de forma adequada, o professor de Educação Física, estaria sendo omissos com o seu compromisso com o mundo enquanto educador, ainda mais frente à grande possibilidade e diversificação do trabalho, como visto. Logo, somente protagonizando em sua atuação é que poderá se formar protagonistas para mudanças da sociedade.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em Setembro de 2021.
- CAMARGO, Luis Octávio de Lima. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Tiago Florentino; NUNES, Danilo Henrique; SIQUEIRA, Dirceu Pereira. O Direito Social ao Lazer na Transformação dos Estados Constitucionais. Revista Húmus, v. 9, p. 48-62, 2019.
- HOLMES, Oliver Wendell. The autocrat of the breakfast-table. Phillips, sampson and company, Boston, 1858. Reimpressão, Boston: James R. Osgood and Company edition, 1873. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/ebooks/751>>. Acesso em Dezembro de 2021
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. Campinas. Papirus. 1987.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. 10ª Edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. Curso de direito constitucional. 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

O trabalho com a produção de texto numa escola plena do Estado de Mato Grosso

Charlene Bezerra dos Santos¹

Márcia Adriana de Barros Fraga²

Andreia Da Silva Feitosa³

Introdução

A partir da década de 1990, a Linguística Textual, torna-se uma das grandes áreas, que passa a sustentar teoricamente os documentos norteadores do ensino, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino, orientando, dessa forma, o estabelecimento dos objetivos específicos quanto às diferentes modalidades da língua: oralidade, escuta e leitura, produção oral e escrita de textos e análise linguística, considerando os diferentes gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana (SEGATE, 2010). Na mesma direção do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) formularam um modelo didático que tem por finalidade trabalhar o gênero textual, seja oral ou escrito, de forma sistematizada trata-se da Sequência Didática (SD).

1 - Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutora em Linguística-UFSC.

2 - Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT. Mestre em Letras - PROFLETRAS - UNEMAT.

3 - Coordenadora Local do Curso de Licenciatura em Educação Física – UNEMAT. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - UNEMAT.

O projeto Escola Plena¹ é uma modalidade de ensino em tempo integral, ofertado nas escolas estaduais da rede pública do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo contribuir para uma educação inovadora e de excelência, na expectativa de melhorar a qualidade do ensino. Ou seja, trata-se de Projeto de Educação Integral nas Escolas Estaduais que objetiva dar condições aos estudantes mato-grossenses para o desenvolvimento pleno dos seus Projetos de Vida. Das 40 unidades espalhadas pelo estado, uma delas é a Escola Plena Creuslhi de Souza Ramos, situada no município de Confresa – MT. Nosso enfoque é analisar o componente curricular Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, que pertence à parte diversificada da matriz do Ensino Fundamental, articulada aos objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular.

Diante disso, a presente pesquisa se propôs a: analisar como a organização pedagógica do componente curricular Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, na EDIEB Creuslhi de Souza Ramos, materializa a sequência didática; investigar as estratégias didáticas utilizadas pela professora na disciplina de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa no âmbito da realização da Sequência Didática, pensando-a como um instrumento de aprendizagem das atividades de linguagem realizadas pelos estudantes.

Este capítulo, além da Introdução e Considerações Finais, se divide em três partes: a primeira apresenta nuances das teorias texto com foco nos gêneros discursivos em consonância com os documentos norteadores, e aspectos da Educação Integral no Brasil, contextualizando o Projeto de Educação Integral implantado no Estado de Mato Grosso; a segunda aborda os caminhos metodológicos para a elaboração do estudo; a terceira e última parte faz uma análise sobre as práticas de ensino da disciplina de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com o texto

1 - Em atendimento à meta 06 do Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005/2014 de 25 de junho de 2014 e à meta 16 do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.111 de 06 de junho de 2014, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso iniciou, em 2016, a implantação de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Esse projeto foi denominado, em 2017, de Escola Plena.

à luz da proposta de Sequência Didática, defendida por Dolz, No-verraz e Schneuwly.

As teorias sobre o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa e a relação com os documentos parametrizadores

No final dos anos 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os gêneros textuais se tornaram o eixo central do ensino de língua. Ao longo da primeira década dos anos 2000, foram realizadas várias formações continuadas, com o intuito de propiciar a identificação dos gêneros textuais e oportunizar o uso e a exploração desses gêneros em sala de aula.

Segundo Brasil (2001b), Mikhail Bakhtin propôs o termo gênero, sendo desenvolvido depois por Bronckart (1999) e Schneuwly (2004). Em seus estudos Bakhtin (2003) defendia que não se deve considerar apenas os aspectos estruturais do texto, mas elementos da ordem do social e do histórico, uma vez que a produção de um discurso envolve quem fala, para quem se destina, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro e a forma de dizer que está disponível em circulação social (BAKHTIN, 2003). São todos esses elementos que formam a situação comunicativa, e fazem com que os falantes, na produção dos discursos, façam o uso de uma linguagem mais formal em determinadas situações e menos informal em outras.

Para melhor compreensão dessas ocorrências, o autor divide os gêneros discursivos em duas classes: primários e secundários. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos primários são próprios do nosso cotidiano e estão presentes nas nossas rotinas. Já os gêneros secundários, considerados mais complexos, desenvolvem-se a partir dos primários, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais trabalhada, principalmente na escrita: em instâncias artísticas, científicas, sociopolíticas, por exemplo. Fundamentando-nos nessa divisão pro-

posta por Bakhtin, foi possível conhecer e analisar os diversos gêneros de textos que circulam nas mais variadas esferas.

Quanto a variedades dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que os gêneros de textos são formas históricas relativamente estáveis, com estrutura semelhante, produzidas em situações comunicativas similares.

De forma mais detalhada, Marcuschi (2005) estabelece uma relação entre gêneros textuais e práticas sociais, ao afirmar que os gêneros são: “[...] formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25); “[...] modelos comunicativos. Servem, muitas vezes para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação” (p. 33); “[...] se constituem como ações socio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer sobre o mundo, constituindo-o de algum modo” (p. 22).

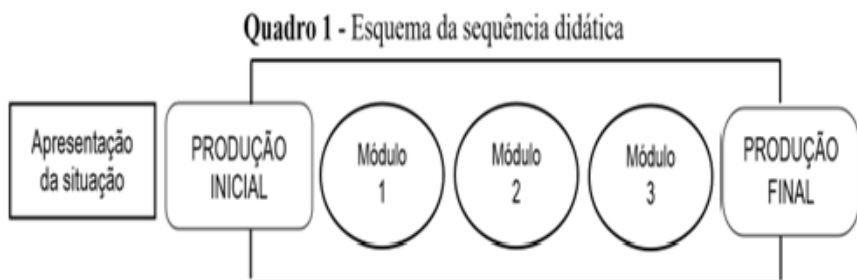
Para esses autores e outros estudiosos dos gêneros textuais é justamente por fazerem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, que fazem parte do cotidiano e da realidade dos estudantes, que torna o aprendizado mais significativo, podendo articular essas práticas aos conteúdos.

Dessa forma, os estudantes podem compreender que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação tanto escrita quanto oral. Como enfatiza Marcuschi (2005, p. 35) “[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Isso porque nada que fizemos linguisticamente estará fora de ter sido efetuado em algum gênero textual. Nessa mesma linha de pensamento, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) partem da hipótese de que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes”. Há, portanto, inúmeras possibilidades de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Este trabalho se sustenta na proposta de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004), em relação à aplicação dos gêneros textuais, via utilização de sequências didáticas.

Para os autores mencionados, as sequências didáticas são atividades organizadas, articuladas e estruturadas, ligadas entre si, planejadas para ensinar os estudantes a dominar um gênero textual de forma gradual, permitindo-lhes, dessa forma, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Através das sequências didáticas, podem-se explorar os variados tipos de gêneros escolhidos, trabalhar as suas características específicas próprias, proporcionar diferentes escritas e reescritas, praticar antes de propor uma produção final. Trata-se de uma forma de trabalho passo a passo com objetivos a ser alcançados em cada etapa. O esquema abaixo representa uma estrutura de base de uma sequência didática:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Os quatros componentes da sequência didática apresentados acima são etapas a ser trabalhadas de forma planejada:

Apresentação da situação: nessa etapa, o professor expõe aos estudantes um projeto de comunicação, ou seja, o gênero que será realizado na produção final;

Produção inicial: os estudantes tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, que pode ser desenvolvido individual ou coletivamente. Essa etapa tem como objetivo observar o conhecimento prévio e observar as dificuldades dos estudantes em relação à produção do gênero.

Módulos: momento de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, por meio de atividades específicas, para amenizar essas dificuldades. Os módulos não têm uma quantidade específica, e a abordagem vai depender das dificuldades apresentadas na primeira produção;

Produção final: Nessa, os estudantes põem em prática o conhecimento adquirido durante todas as etapas da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais, denominados pelo autor de gêneros do discurso, resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinado sócio-historicamente. Para esse teórico, toda comunicação se dá por meio de um gênero do discurso, seja quando falamos ou quando escrevemos. Assim, os gêneros do discurso organizam o nosso discurso e são materializados em formas de gênero. Fazem parte do nosso dia e são aprendidos ao longo de nossas vivências enquanto participantes de determinado grupo social ou membros de alguma comunidade (BAKHTIN, 2003).

Segundo Marcuschi (2005), o gênero textual é uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Quanto ao ensino por meio dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, pois é por meio dele que se pode desenvolver as diferentes habilidades de linguagem que mobilizamos na interação, seja de forma oral ou escrita. Desse modo, o trabalho com o gênero em sala de aula torna-se um importante instrumento para proporcionar ao estudante a oportunidade de interagir com a linguagem e aprimorar modos de interação social. Assim, temos novas ou outras teorias para lidar com as questões antigas da produção textual escolar.

Uma proposta de educação integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso

A Educação Integral foi instituída como resposta aos vários documentos que legislam a educação brasileira, voltados para a formação plena do cidadão, para os direitos da Criança e do Adolescente e para a permanência dos indivíduos na escola. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 aborda especificamente a ampliação da jornada escolar em seu artigo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001a, p. 25).

Já no artigo 87, ao estipular um prazo de dez anos para que as escolas públicas ampliem a jornada, tem-se que:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (, Ibid, p. 47).

A própria LDB de 1996, em seu artigo 9º, incumbe à União a elaboração do Plano, em regime de colaboração com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios. Nessa direção, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com a finalidade de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de forma a di-

recionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa e apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. Essa ampliação do tempo tem por objetivo, ainda de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001b).

Para atender as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o MEC instituiu o Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e, depois, pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como uma estratégia para promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, por meio de atividades optativas ofertada nos macrocampos. Posteriormente, no ano de 2016, o Governo Federal, através da Portaria nº 1.145, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que teve como objetivo atender as metas 6 e 7 do PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O estado do Mato Grosso iniciou as primeiras experiências com a educação integral por meio da adesão ao Programa Mais Educação, mas foi a partir desse contexto de ações do ano de 2016, que vem sendo implantado e implementado na rede pública estadual de ensino o Projeto de Educação Integral nas Escolas Estaduais – Escola Plena, com o “objetivo central de dar condições aos estudantes mato-grossenses para o desenvolvimento pleno dos seus Projetos de Vida” (SEDUC, 2019, p. 05).

De acordo com o Projeto Político de Educação Integral Escola Plena:

[...] a Escola Plena traz em seu cerne os fundamentos de uma escola inclusiva, no sentido pleno da palavra. Uma escola que atua de forma a garantir educação de qualidade para todos, independentemente de toda e qualquer circunstância que possa acometer o adolescente ou o jovem e que se vale de pesquisas para saber quem são as pessoas que compõem seu grupo (SEDUC, 2019, IBID, s. p.).

Ao refletir sobre os documentos que embasam a Educação Integral, observa-se a sustentação relacionada ao desenvolvimento pleno do educando ou ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de buscar uma educação capaz de proporcionar o desenvolvimento do estudante em toda a sua totalidade, com o objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de transformarem o meio em que vivem. Como define Arroyo (2013 apud SILVA, 2016, p. 67) “[a] educação integral é uma concepção de um ser humano é um sujeito total, integral, na função de sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação e a educação precisa dar conta de todas essas dimensões do ser humano”.

Dessa forma, a educação integral é compreendida como um importante espaço de aprendizagem real e significativa para o estudante, pois, por meio da integração dos saberes da vida, visa à formação integral do indivíduo, ao lançar mão da teoria e da prática e almejar a construção da própria história, num processo dialético, dentro da comunidade na qual está inserida.

Pautado nessas perspectivas de formação integral do ser humano, o Projeto Escola Plena propõe a Educação Integral em Tempo Integral de qualidade, de modo inclusivo, buscando garantir aos estudantes da Rede Estadual de Ensino o mesmo ponto de partida para a vida em sociedade que indivíduos privilegiados sociohistoricamente vivenciam, visando que alcancem uma potencialidade expressiva no âmbito da formação do ser humano, com base nas aprendizagens dos conteúdos curriculares da base nacional comum, alinhados a um currículo com componentes diversificados, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma sólida formação humana, por meio de práticas inovadoras e modernas.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

No intuito de atender aos objetivos propostos e desenvolver a temática do presente estudo, esta pesquisa é de caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa, no sentido de analisar e compreender como práticas de ensino utilizadas na disciplina de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, na E. E. de Tempo Integral Plena Creuslhi de Souza Ramos materializam a sequência didática.

A pesquisa exploratória tem por finalidade, especialmente quando se trata de pesquisa bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de uma temática de estudo; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou, ainda, descobrir um novo enfoque para o estudo que se pretende realizar.

Para a geração de dados, nos pautamos em Marconi e Lakatos (2008), para as quais essa etapa da pesquisa é considerada o início da aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas para esse levantamento. Nesse sentido, centramo-nos em uma atividade desenvolvida pela professora Ester¹, que é pós-graduada em Linguagem e Ensino: língua e literatura pela Universidade Federal do Mato Grosso; licenciada em Letras pela UFMT; trabalha com o ensino de Língua Portuguesa há cinco anos; leciona na E. E. de Tempo Integral Plena Creuslhi de Souza Ramos há dois anos e seis meses, como professora regente da disciplina de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, efetua análise de atividades dos alunos, utilizando como técnica a leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa dos textos, com enfoque na temática do estudo.

O planejamento das aulas partiu de um diagnóstico das necessidades de aprendizagem de cada estudante, com base nos três eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção oral e escrita. Para atingir o objetivo proposto para a disciplina de Estudo Aplicado de Português, o planejamento das atividades deve ocorrer de forma articu-

1 - Por questões éticas, a professora colaborada dessa pesquisa terá esse nome fictício.

lada entre os dois professores da Base Nacional Curricular Comum e da Parte Diversificada. É o que tentar-se-á discutir na sequência.

Análise: a produção de texto na disciplina de estudo aplicado de língua portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular assume, semelhantemente, a perspectiva enunciativo-discursiva, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo texto se torna o objeto central na definição de conteúdos, habilidades e objetivos, sendo este considerado a partir da materialização em pelo menos um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais no uso da linguagem.

A abordagem acerca do texto, nessa concepção de linguagem, se pauta nos postulados de Bakhtin, ao afirmar que se trata do

[...] texto subentendido. Se entendio o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Como se pode se notar, não se limita o texto a uma frase ou a uma sentença, mas a um conjunto coerente de signos, não se restringindo apenas ao texto escrito, mas também considerando imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica-se em muitos gêneros digitais.

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais torna-se uma referência para o ensino da leitura e da escrita de textos orais e escritos, pois possibilita aos estudantes novos conhecimentos linguísticos, uma vez que eles estariam experimentando e refletindo acerca de gêneros que circulam no meio social. Nessa perspectiva do ensino dos gêneros textuais, a Sequência Didática constituiu uma estratégia para aprimorar determinada prática de linguagem,

ao propor um trabalho organizado e sistemático, no qual as atividades são planejadas para se ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Para facilitar a análise do corpus e a compreensão por parte dos leitores, consideramos os dados de acordo com os objetivos propostos a partir do Projeto Pedagógico de Educação Integral – Escola Plena e dos resultados coletados durante a pesquisa na EEDIEB Creuslhi de Souza Ramos. Assim, foi possível constatar que as práticas de ensino na disciplina de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa são voltadas para o trabalho com o gênero textual.

Vale destacar que o trabalho com gênero textual na escola iniciou-se em 1990. No primeiro momento, a ênfase se deu na nomeação e na classificação e, em decorrência disso, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. A partir das ideias de Bakhtin (1992) e outros autores estudiosos do gênero, como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2008), entre outros, a tônica passou a ser a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais (MARCUSCHI, 2010).

A proposta pedagógica da Escola Plena orienta trabalhar com os gêneros textuais por meio da Sequência Didática, pautada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme consta no Projeto Pedagógico de Educação Integral Escola Plena.

Uma organização pedagógica que pode atender as aulas de Estudo Aplicado de Português é a sequência didática, que propõe um trabalho com gêneros textuais de forma sistematizada, por meio de estratégia de ensino para melhorar uma determinada prática de linguagem (SEDUC, 2019, p. 75).

Assim, observou-se a atividade proposta pela professora Ester para o 4º bimestre de uma turma do 5º ano, que traz, em seu desenvolvimento, o estudo de dois gêneros textuais: notícia e verbete.

Ao observar as atividades propostas, percebeu-se uma tentativa de trabalhar com os gêneros textuais, porém diferente da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores

mencionados, uma SD divide-se em três etapas: apresentação da situação, **produção inicial e produção final**. Ao iniciar uma SD, primeiramente, é necessário fazer a apresentação da situação, mostrar aos estudantes o projeto de comunicação que será realizado na produção final. Trata-se de um momento crucial de preparação para a produção inicial, pois é nessa etapa que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Vejamos, a seguir, as atividades propostas pela professora:

COPA DO MUNDO

Emocionado, Cahill critica árbitro após expulsão

13 JUN 2010 21h14 atualizado em 15/6/2010 às 19h54



Expulso aos 11min do segundo tempo no duelo contra a Alemanha, quando sua seleção já perdia por 2 a 0, o australiano Tim Cahill foi às lágrimas enquanto deixava o gramado. Além de discordar da decisão do árbitro mexicano Marco Rodriguez, o mela teme que o "sonho de sua vida" chegue ao fim antes da hora.

"Essa Copa do Mundo é o sonho da minha vida e



Figura 1 – Exemplo de atividade proposta pela professora

Fonte: acervo da pesquisa

A primeira atividade compreendia a leitura de uma notícia para responder as seguintes questões: “1) O que você leu no texto? 2) Como essa história chegou até nós? 3) Qual é o gênero textual? a) () Notícia; b) () Poema; c) () História em quadrinho. 4) Para quem esse texto foi escrito? 5) Por que tem uma foto ao lado do texto? 6) Observe a imagem e responda: Qual é o significado do cartão vermelho no futebol?”

Observa-se que as perguntas buscam mobilizar o conhecimento do estudante sobre o tipo e a circulação do gênero textual notícia, bem como a quem se destina e traz uma questão voltada para uma característica desse gênero: a imagem, uma regularidade presente nesse tipo de texto.

Ainda dando continuidade à apresentação da situação, o material traz dois verbetes e as questões propostas apontam para diferenças e semelhanças dos dois gêneros, notícia e verbete, com ênfase nas características próprias de cada um. Percebe-se que as primeiras atividades têm como proposição levantar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito dos gêneros estudados.

Volte na página anterior e leia o tópico “DIALOGANDO”, em seguida responda:

Quais dos textos lidos anteriormente (texto1, texto 2, texto 3) possuem dois tipos de linguagem, a verbal e não verbal? Justifique sua resposta.

Releia os textos 2 e 3, em seguida responda as questões.

1) Onde podemos encontrar esses textos?

2) Quais são as semelhanças e diferenças entre os dois textos?

3) De acordo com os textos, quais são os significados das palavras CHATEADO e CHATEAÇÃO?

Figura 2 – Fragmento de atividade proposta pela professora.

Fonte: acervo da pesquisa

As próximas atividades apresentam e definem cada gênero e suas principais características.

GÊNERO VERBETE

É um gênero textual que pode ser encontrado em dicionários, glossários e enciclopédias. É um texto impessoal e, geralmente escrito em linguagem mais formal. Dicionário é um livro impresso ou virtual, que apresenta o maior número possível de significados de uma palavra e exemplos de seu uso em vários contextos. Glossários e enciclopédias são mais resumidos, apresentando os significados de uma palavra em determinado contexto de uso. Pode conter informações variadas e importantes sobre um assunto ou personalidade.

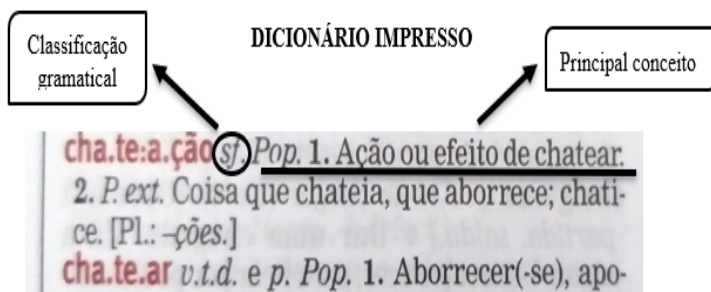


Figura 3 – Fragmento de atividade proposta pela professora

Fonte: acervo da pesquisa

Pode-se observar, na sequência das atividades, uma ênfase maior sobre o gênero Notícia e suas características. Nesse contexto, o gênero Verbetes foi utilizado no sentido de comparar e diferenciar as duas situações comunicativas.

É preciso reiterar, então, uma oportunidade para compreender o que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) quando explicam que

[...] não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

As atividades realizadas configuravam uma apresentação específica de um gênero que seria realizado na produção textual futura.

Com a apresentação dos elementos que compõem o gênero Notícia, as atividades rumaram para uma produção inicial a partir de um estudo mais detalhado do lide, conforme pode ser notado na figura 4.

Observe a lide a seguir e responda as questões:

Lide: É o primeiro parágrafo do texto jornalístico.

“Um morador de Confresa que completou 6 anos na quarta-feira (10) pediu uma pequena festa com o tema Polícia Militar, pois ele tem o sonho de ser policial quando crescer. Promptamente, os pais atenderam o pedido e ficaram orgulhosos do filho.”

Questões

1) O que aconteceu e com quem?

2) Quando (tempo) e onde (lugar)?

3) Como aconteceu?

4) Por quê (motivo)?

Figura 4 – Fragmento de atividade proposta pela professora.

Fonte: acervo da pesquisa

Na sequência, veio a proposta da produção de uma notícia, etapa essa, conforme ensinam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é o momento em que os estudantes deverão elaborar um primeiro texto com base em seus conhecimentos reais, momento denominado de produção inicial.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora vamos escrever uma notícia.

Escreva uma notícia sobre um fato ou acontecimento que ocorreu na rua ou bairro onde você mora. Por exemplo: rua alagada, casa recém construída, entre outros temas. Preencha cada item a seguir:

Manchete: _____

Lide: _____

Corpo: _____

Figura 5 – Fragmento de atividade proposta pela professora.

Fonte: acervo da pesquisa

Como pode ser notado, nas atividades propostas aos estudantes, elaboradas pela professora, há uma apresentação do gênero textual a ser produzido. Entretanto, antes da primeira produção, não se tem a apresentação da situação da comunicação de forma efetiva.

Embora a proposta da professora contemple a contextualização da escrita, parte de situações vivenciadas no cotidiano da comunidade na qual o estudante está inserido, trabalha com o gênero em funcionamento ao oportunizar o uso autêntico da língua no dia a dia, conforme defende Marcuschi (2005), ao afirmar que, na produção de cada gênero textual, deveriam ser considerados a natureza da informação ou do conteúdo veiculado, o nível de linguagem, o tipo de situação em que o gênero se situa, a relação entre os participantes e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Ao apresentar o gênero que os estudantes deverão produzir, falta, portanto, um importante elemento da comunicação – a quem se destina a produção. Quanto à produção textual realizada na es-

cola, Geraldi (1993), pautado em algumas questões elaboradas por Bakhtin (1997), a partir de seus estudos a respeito do enunciado, defende que, no momento da escrita, é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); se tenha uma razão para dizer (finalidade); se tenha para quem dizer (o outro). Dessa forma, se torna imprescindível saber para quem se destina a produção do estudante. Se o estudante faz uma produção textual apenas para cumprir uma atividade, visualizando o professor como o único interlocutor, ou seja, nesse caso, trata-se apenas de uma escrita com a finalidade de verificação da aprendizagem e correção. Essa escrita não cumpre sua função social tendo por base a linguagem como comunicação e inteiração. Tal abordagem distancia-se do que afirma Bakhtin (1997, p. 113) sobre a escrita quando apregoa que “toda palavra precede de alguém, quanto se dirige para alguém “ por isso, o indivíduo, ao escrever, deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos, que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores.

Nessa mesma linha, ao explicitar a situação inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam que, ao planejarem essa etapa, devem ser apresentadas indicações que respondam às seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

O material pedagógico elaborado para o 4º bimestre da turma do 5º ano se encerra nessa atividade de produção de forma que não foi possível verificar a próxima etapa da SD que são os módulos. No entanto, tratar-se-ia de uma etapa em que são trabalhados os problemas que aparecem na produção inicial, visando proporcionar, aos estudantes, instrumentos necessários para superá-los. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ensinam que o movimento da SD vai de um estágio complexo para um estágio mais simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária para o domínio de um gênero, a fim de, então, ao final, retornar ao complexo novamente, para chegar à produção final. Algumas questões são fundamentais para o encaminha-

mento, a decomposição e o trabalho sobre os problemas apresentados: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

A última etapa de uma SD é a produção final, trata-se do momento em que o estudante irá colocar em prática o aprendizado adquirido durante os módulos, em que este poderá avaliar o próprio progresso e realizar a revisão e a reescrita da produção inicial.

Com o intuito de observar como a professora materializa a SD, chegou-se aos textos produzidos pelos estudantes. Foram disponibilizadas oito produções, das quais três atingiram os objetivos de acordo a correção da professora. Cinco foram consideradas mais ou menos, ou seja, alcançaram parcialmente o propósito da proposta.

Apresentamos, a seguir, duas produções, apresentadas nas figuras 6 e 7:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora vamos escrever uma notícia.

Escreva uma notícia sobre um fato ou acontecimento que ocorreu na rua ou bairro onde você mora. Por exemplo: rua alagada, casa recém construída, entre outros temas. Preencha cada item a seguir:

Manchete: moradores de cenpuro pinto instalam comércio -
comercial

Lide: marcelo é um empresário de 34 anos que vai
inaugurar um centro turístico para seus parentes

Corpo: marcelo reformou e pintou de azul um prédio
para realizar os eventos do empresa.

Figura 6 – Exemplo de produção textual

Fonte: acervo da pesquisa

Na figura 6, é possível observar a escolha do título, pelo estudante, que está em coerência com a notícia. Também pode ser verificada a presença da contextualização da notícia, ao discorrer no lide o que ocorreu, com quem, quando, como e o porquê. Também há a progressão textual, apresentada no corpo da notícia. Tais elementos evidenciam que o objetivo da atividade foi alcançado com êxito.

Já na produção textual abaixo, percebe-se que o estudante compreendeu o que seria a manchete, mas, em relação ao lide e ao corpo da notícia, mostrou que ainda precisa ser retomada uma explicação e outras atividades para melhor compreensão. Vamos ao segundo exemplo:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora vamos escrever uma notícia.

Escreva uma notícia sobre um fato ou acontecimento que ocorreu na rua ou bairro onde você mora. Por exemplo: rua alagada, casa recém construída, entre outros temas. Preencha cada item a seguir:

Manchete: marcos de carpenter pinto instala loja de calçados - comercial

Lide: marcos é um empresário de 34 anos que vai inaugurar um centro esportivo para seus filhos

Corpo: marcos reformou o pinto de azul um prédio para realizar o centro do esporte.

Figura 7 – Exemplo de produção textual

Fonte: acervo da pesquisa

Os instrumentos analisados anteriormente não sinalizam quais seriam os próximos passos metodológicos a ser utilizados após a correção da escrita inicial. Vale destacar que, na descrição da metodologia haviam sido consideradas a produção e a reescrita. Entretanto, não se pode afirmar que seriam pautadas nas etapas propostas pelo grupo de Genebra, o que não seria necessariamente um problema, pois as orientações sobre o trabalho com o texto do aluno

são gerais e podem ser situadas em relação à realidade de aprendizagem do estudante.

Pode-se acrescentar que um caminho a ser tomado seria retomar a produção realizada pelos estudantes para trabalhar os módulos, conforme nos ensina Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se assim a professora desejasse, com o objetivo de identificar os problemas que apareceram nessa primeira produção e propor atividades específicas para amenizar as dificuldades apresentadas. Tal perspectiva não foi observada na análise em questão.

Considerações finais

Analisamos aqui como a organização pedagógica proposta no componente curricular Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, na EDIEB. Creusli De Souza Ramos materializa metodologicamente a sequência didática como ferramenta significativa para a aprendizagem de língua portuguesa, por meio do estudo dos gêneros discursivos.

A pesquisa realizada levou-nos a conhecer a proposta de Educação Integral do Estado de Mato Grosso – Escola Plena, e a relevância do desenvolvimento do trabalho com a SD como possibilidade dos estudantes vivenciarem práticas de produção textual com propósitos claros e definidos, no uso da língua escrita em situações significativas de aprendizagem.

Os resultados, obtidos na investigação das estratégias didáticas utilizadas pela professora Ester, apontaram para uma tentativa de estudo com os gêneros textuais, que reflete em ensaios de uma sequência didática, conforme defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Embora o ensino da língua tenha referencialidade no texto como objeto, central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de um gênero discursivo, que circula em diferentes esferas sociais no uso da linguagem, não se pode afirmar, ainda, que houve ou não, a contento, a realização de SD à luz do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas

isso não é demérito, pois a professora tem autonomia para fazer outras incursões teóricas e metodológicas em sua prática pedagógica.

Vale ressaltar, acerca do material analisado, que se trata de atividades propostas apenas para um bimestre, e foram consideradas, nessa análise, também, as condições de produção do estudo desse material e da produção de texto; o fato de haver estudantes participando de aulas de forma síncrona e outros de modo assíncrono; as páginas do material estabelecidas em orientativos enviados pelo órgão central de Educação do Estado. Diante disso, percebeu-se que todos esses aspectos interferiram nas práticas de ensino propostas.

O ensino com gêneros textuais é importante no processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para que o estudante tenha acesso à língua em funcionamento, o que possibilita maiores condições para produzir diversos textos. Assim, a utilização da sequência didática proporciona um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes. No entanto, no que tange a sua aplicabilidade, ainda se está longe de alcançar os objetivos em sala de aula. Isso porque é necessário mais de que um bimestre para desenvolver todas as etapas de forma efetiva.

Assim, entendemos que, por se tratar de uma experiência escolar, com base metodológica subsidiada pelas teorias da SD, em uma escola no interior de Mato Grosso, na qual muitas nuances de ordem linguística e extralinguística se fazem em sala de aula, espaço no qual a professora tem autonomia para seguir, seja os documentos parametrizadores das secretarias governamentais, seja as teorias discutidas e apreendidas a longo de sua formação acadêmica. Percebe-se que ela interage com esses dois mundos, atentando nem tanto aos teóricos, nem tanto aos documentos. Todavia, deve ser considerado o que foi possível fazer em uma sala virtual, em tempos de ensino remoto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. LBD: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional – Série Mais Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui a Educação Integral. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério de Estado. Ministério de Estado da Cultura. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>> Acesso: 10 de maio de 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.083-2010?OpenDocument>> Acesso em 10 de maio de 2021.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um pro-

- cedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coordenadores.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino; v. 19. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MEC. Ministério da Educação. Educação integral. Disponível em: <<<http://educacaointegral.mec.gov.br>>> Acesso: 10 de maio de 2021.
- MEC. Ministério da Educação. Base Comum Curricular Nacional. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>> Acesso: 10 de maio de 2021.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, Inês (Org). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares das práticas da linguagem aos objetos de ensino. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.
- SEDUC. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Projeto Pedagógico de Educação Integral/Escola Plena. Cuiabá: SEDUC, 2019.
- SEDUC. Orientativo Pedagógico 001/2021. Cuiabá: SEDUC, 2021. Disponível em: <<<http://www3.seduc.mt.gov.br/documentos/8125245/16431976/Orientativo+Pedag%C3%B3gico+N%>>>

C2%B0+001-2021-SAGE-SEDUC+_rotated.pdf/83ff2512-077b-96b9-3fe1-cc556137c503>> Acesso: 10 de junho de 2021.

SEGATE, Aline. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. *Linha D'Água*, n. 23, p. 13-24, 2010. Disponível em: <<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>>>. Acesso: 24 de maio de 2021.

SILVA. Valdete de Sousa. Educação em Tempo Integral: Da Teoria à Prática nas Redes Municipais De Ensino de São Luís e São José de Ribamar, Maranhão, Brasil. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2016.

Da prática festiva/artística no ensino: uma leitura discursiva

Weverton Ortiz Fernandes¹

Clarice Freire Zuffo²

Emanuelly Mariana Trindade Guimarães³

Introdução

Determinadas práticas de linguagem, como as atividades festivas e as danças, por exemplo, constantemente fazem-se presentes nos diversos livros didáticos. É o que observamos nos livros do 6º Ano e do 9º Ano da disciplina de Arte, Ensino Fundamental, disponibilizados pelo governo do Estado de Mato Grosso. Os manuais didáticos ao tratarem das atividades artísticas vão desde o que se denomina de *identidade cultural e movimento cultural* para diversas instâncias culturais: tipos de danças, tipos de festas, localidades, regiões etc.

Neste estudo visamos refletir como são trabalhadas as práticas culturais no ensino da disciplina de Arte, mais precisamente, no

1 - Licenciado em Letras, Doutorado em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com ênfase nas pesquisas voltadas à língua, ao sujeito e à memória. E-mail: wevertonortiz@yahoo.com.br.

2 - Professora do estado de Mato Grosso – Comodoro. Possui Graduação em Artes Visuais (CLARETIANO) e é especialista em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos (FAVENI). Possui Graduação em Pedagogia (ULBRA)- Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil (FUNIP). Possui Graduação em Letras-Português (FAEL) - Especialista em Alfabetização e Letramento (FUNIP). E-mail: claracomodoro@hotmail.com- Lattes- <http://lattes.cnpq.br/4911415687515276>

3 - Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e pós-graduada em Libras e Educação de Surdos pela Faculdade Interamericana de Porto Velho- UNIRON. Graduanda em Direito pela UNEMAT. Professora da E. E. Dona Rosa Frigger Piovezan em Comodoro-MT, Brasil. Lattes <http://lattes.cnpq.br/3715565964843323>. Email: emanuely.mtg@gmail.com.

ensino voltado aos alunos do ensino fundamental II. Justificamos esse procedimento pelo modo como os livros didáticos projetam o imaginário de leitor, em uma fase que se considera como um momento de “novas experiências” vivenciadas pelo discente.

Para o presente estudo colocaremos em relação um capítulo do livro do 6º ano e, também, do 9º ano, com o que prescreve as normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, filiamos o estudo na disciplina da Análise de Discurso, fundada por Pêcheux na França e desterritorializada no Brasil por Eni Orlandi (2015). Mobilizaremos a noção de memória discursiva, paráfrase e polissemia, e formações imaginárias.

Trataremos no primeiro capítulo sobre a teoria que fundamenta nossa leitura e problematizações a respeito da linguagem. Posteriormente, apresentaremos o material de estudo, recortes, e reflexões acerca das práticas culturais na disciplina de Arte, sem desconsiderar o outro projetado nesse dizer: o aluno.

No terceiro capítulo, observaremos em que medida as normas da BNCC fazem-se presentes nos manuais didáticos, a ser compreendido pelo trabalho da paráfrase e polissemia. Neste capítulo visaremos refletir como as questões do meio social, ligadas às práticas culturais, como as quadrilhas, por exemplo, são tratadas e ressignificadas nos manuais didáticos. Conforme o exposto, perguntamos: como compreender os gestos de interpretação das atividades festivas e artísticas nos materiais didáticos da disciplina de Arte?

Análise de Discurso: procedimentos teórico-metodológicos

De imediato, pensamos a linguagem em movimento e não estática. Nesse sentido, os procedimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso fornecem condições necessárias para refletirmos em que medida as práticas culturais são ressignificadas, de diferentes modos, nos manuais didáticos, e também nos orientativos voltados para o ensino, como a BNCC.

Tomamos as práticas culturais/artísticas/festivas como práticas de linguagem. (FERNDANDES, 2021). Assim, a noção de cultura é uma noção derivada de outros dizeres e outras concepções ao longo da história ocidental. No mundo ocidental da atualidade, procura definir as características de um determinado grupo social (CERTEAU, 2012). Nos estudos de Fernandes (idem), ficou compreendido que as definições de uma prática se sustentam nas indefinições dos sentidos: o sujeito, ao tentar atribuir sentidos que especificam determinados grupos, acaba produzindo outras significações até então não pensadas.

Esse modo de pensar a significação constituída na deriva, filiado a um saber discursivo, ganha sua especificidade com os estudos de Pêcheux (2014) na França, principalmente na sua obra *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Nesse momento, o pesquisador francês rompe com o um estruturalismo fortemente vigente na Europa, propondo um modo diferente de pensar a significação não colada aos dizeres, mas inscrita na formação discursiva.

A formação discursiva, pensada por Pêcheux, compreende a significação dos dizeres em uma determinada região de sentidos, cuja significação é heterogênea, múltipla e contraditória. Se de um lado, a materialidade da língua e dos dizeres são passíveis de diversas significações, de outro, aquele que formula imagina ter o controle dos sentidos sem, no entanto, dar conta do real da língua e do real da história.

A concepção de sujeito, portanto, emerge das práticas sociais. Ao afirmar quem “sou eu” outros dizeres me constituem sem que me dê conta desse processo. Nesse sentido, Pêcheux propõe uma reflexão que ao negar o caráter literal das palavras, dizeres, enunciados, também questiona o sujeito que imagina valer-se de suas intenções.

O sujeito no movimento da significação é compreendido, no Brasil, liderados pelos estudos de Eni Orlandi (2015), de processos de identificação. Todos os dizeres se significam inscritos na memó-

ria discursiva, a filiação de sentidos que fala no sujeito no momento em que o mesmo formula e imagina dar conta dos sentidos que ele produz. Há as projeções. Há a força das palavras que não escapam da ideologia: é a ideologia que se institui no sujeito que formula. Desse modo, toda formulação, por mais impessoal que seja, materializa uma posição sujeito.

Considerando as características do Período Contemporâneo do qual atravessamos, sabemos que o ensino já não se configura do mesmo modo que o catequético, por exemplo, considerando neste momento a era digital, informática, ensino híbrido, propostas base do governo do Estado de Mato Grosso. Pensar o ensino, a educação brasileira no contexto do século XXI, faz-nos refletir uma questão de extrema relevância: a política dos sentidos.

As práticas de ensino, nesse contexto, configuram-se por jogos de palavras, de dizeres: buscaremos observar como as formulações funcionam no confronto de outras formulações no livro didático voltado para o contexto de ensino. Logo, tecemos a seguinte pergunta: como as práticas culturais existentes na sociedade são ressignificadas no contexto de ensino?

Pelos procedimentos da Análise de Discurso, colocaremos em relação os dizeres com outros dizeres, ditos e não ditos, ao tomarmos como material de estudos textos que tratam das práticas culturais na sociedade brasileira. No recorte a ser apresentado, essas práticas são comuns em nosso cotidiano. Partindo do suposto de que os sentidos não são estáticos, como e de que modo a significação das práticas sociais deslizam no contexto de ensino?

Enfim, o livro didático do Ensino Fundamental que destacamos para o estudo apresenta autores, apresenta objetivos, apresenta conteúdos que fazem parte das práticas existentes no Brasil. Ao mesmo tempo, nos dizeres sobre as práticas, o princípio de autoria fica em suspense, como se uma voz legítima delimitasse a significação dos dizeres do livro didático, de um lado, e as normas da BNCC fossem impessoais, de outro. Com o objetivo de desnaturalizar os sentidos prontos e acabados, tanto no manual didático quanto nas

normas que regem a prática de ensino, perguntamos pelos efeitos de sentidos na deriva da significação.

O material didático e seus efeitos de significação

Colocamos em questão o modo como as práticas culturais são ressignificadas no material didático. Os orientativos curriculares, atualmente, compreendem o ensino relacionado aos aspectos sociais. É o que vemos adiante nas formulações apresentadas no livro didático do 6º Ano do Ensino Fundamental.

As festas juninas. A identidade cultural de um povo é constituída do encontro das diferentes heranças culturais, como a língua, os costumes, as tradições, os valores, as festas, a música, entre outros elementos. (SET BRASIL, 2019, p. 110 – grifo nosso).

Em um capítulo intitulado *O formato circular nas manifestações culturais brasileiras*, duas questões importantes merecem ser ressaltadas. Primeiro, trata de um assunto comum a todos os brasileiros, que é a festa junina. Segundo, ao tratar das festas, outros efeitos de sentido no gesto de interpretação associam a *identidade cultural*, que por sua vez relaciona-se a *heranças culturais*. Sobre heranças culturais temos: *língua, costumes, tradições, valores, festas, músicas*.

Ou seja, os dizeres no livro didático se valem de um esquema de interpretações: festas juninas – identidade cultural – elementos da identidade cultural. O outro projetado nesse dizer é o aluno, ao mesmo tempo o material didático repete o conhecimento tradicional, social, de que as festas são práticas culturais de um povo.

No Brasil, os povos indígenas, europeus e africanos foram os primeiros grupos a contribuir para a formação da cultura nacional, conferindo à sociedade brasileira muitas de suas tradições e manifestações artísticas. Esse encontro fez do Brasil um país **multicultural**. (SET BRASIL, Idem – grifo nosso).

Podemos observar neste momento que as práticas festivas fazem trabalhar, no material didático, a concepção de povos. Se de um lado, essas práticas vão ao encontro de elementos da identidade cultural, de outro, ao falar de cultura, a noção de povos aparece aí incluída.

Há o impossível¹ de dizer das práticas festivas, no livro de Arte do 6º ano, sem dizer da concepção de povos e de cultura. Dito de outro modo, a significação das práticas festivas não se dissocia povos e culturas no material de estudo. São indissociáveis, portanto, práticas festivas – povos – cultura.

Essas palavras-chave, no material didático, ganham destaque ao aparecer em negrito: festas juninas, identidade cultural e país multicultural. As práticas festivas suscitam uma interpretação já sabida por todos, senso-comum, ao mesmo tempo trabalhada em um contexto em que os alunos devam aprender e valorizar determinadas culturas, senão sua própria cultura.

Essa identidade cultural múltipla se faz notar de maneira consistente em diferentes expressões da cultura brasileira. Muitas se fazem visíveis na forma de festas e de celebrações, que trazem as influências deixadas pelos diversos povos que aqui passaram e se estabeleceram. Um exemplo são as **festas juninas**. (SET BRASIL, Ibidem – grifo nosso).

Se nas duas primeiras formulações vemos, de um lado, as festas relacionadas a concepção de identidade cultural e, de outro, a concepção de cultura associada à de povos, nesta, as festas configuram-se como diferentes expressões culturais de um determinado povo. Nesse sentido, é relacionado aos valores sociais, como expressão cultural, por exemplo, que essas práticas são aceitas. A seleção segue a uma regularidade: comumente é escolhida a atividade conhecida no cenário nacional.

1 - Pensamos o impossível, conforme Claudine Haroche (1992) apud (Milner), que salienta: “na língua há o impossível, impossível de dizer, e o impossível de não dizer, de certa maneira”.

Em nossa sociedade ocidental-cristão, algumas práticas festivas passaram pelos processos de ressignificação. Nos estudos de Fernandes (2021), por exemplo, as práticas festivas realizadas em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX estavam sob tutela da Igreja Católica. Outras atividades festivas, como as de matriz africana ou indígena, por exemplo, não ligadas ao espaço da Igreja, eram duramente perseguidas sob o pretexto de serem hereges.

Se no século XIX, sob a tutela do Estado Monárquico português, as festas mato-grossenses representavam os ideais religiosos-cristãos, no Período Contemporâneo, Estado de direitos e deveres (HAROCHE, 1992), as festas passam a representar os ideais de tradição cultural, mesmo que ainda permaneçam ou se agreguem ao espaço litúrgico da Igreja Católica.

Em torno desses “princípios morais” que determinadas atividades festivas ganham visibilidades, fomentadas pelo governo e pelas instituições públicas e privadas. Há os processos de legitimação e de institucionalização das festas, como as festas do Congo de Vila Bela, por exemplo, que conta com recursos do município e do Estado.

Com isso, nas práticas sociais, assim como no contexto de ensino, o trabalho da ideologia no sujeito é determinante para o funcionamento de determinadas práticas festivas. Não dissociamos o trabalho da ideologia, conforme os estudos de Pêcheux (2014 [1975]) e de Orlandi (2015), nas atividades festivas presentes no manual didático.

Além disso, algumas atividades festivas de maior destaque no manual didático correspondem a dois fatores: o fato de ser comum em diversos grupos sociais, como a festa junina; ao mesmo tempo que outras atividades festivas são pouco conhecidas no Estado de Mato Grosso, como as festas indígenas, dentre outros.

Não descartamos, com isso, a divisão dos sentidos que permeia a temática. Os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas, ensinadas e percorridas muitas vezes são temáticas socialmente já conhecidas. Procuramos “ensinar” ao aluno práticas socialmente já

conhecidas, sob os efeitos de reflexão daquilo que já é sabido por todos.

A Festa junina, neste caso, aparece como um exemplo dentre as muitas práticas existentes. Ou seja, o material didático, dentre as diversas temáticas sobre as práticas culturais, seleciona especificamente uma, como forma de demonstrar a cultura do brasileiro ao aluno mato-grossense. Assim compreendemos o recorte como político, pois faz trabalhar dentre diversas significações possíveis uma significação específica, que são as festas juninas.

Sem especificar o que, reforça a ideia de que a festa junina é uma prática que congrega influências de diversos povos. Esses efeitos de sentidos, socialmente, estão naturalizados. Inquestionáveis. E esses são os saberes não somente significados nos veículos de comunicação, publicidades, anúncios, mas também nos livros didáticos.

Outra questão a ser tratada no livro didático, mais precisamente na página 110, é a imagem da festa junina: um recurso de linguagem. Essa imagem, cuja significação primeira era a de retratar uma prática festiva, o da festa junina, nessas condições de produção passa a significar as práticas festivas no contexto de ensino, com o objetivo de revelar ao discente um pouco da nossa cultura social.

As linguagens aí presentes nesta página, como os dizeres digitados, as páginas com predomínio do branco, presentes nas laterais as cores azuis e vermelhas, em contraste com a tela *A Grande Quadrilha*, vão produzindo efeitos de lúdico, de algo atraente, com o intuito de atrair a atenção do aluno no contexto de ensino.

Adiante, passaremos a destacar as imagens do livro didático do 6º Ano.



Figura 1 – A Grande Quadrilha, de Lourdes de Deus.

Fonte: SET Brasil : ensino fundamental : anos finais.

As quadrilhas juninas surgiram das comemorações festivas no meio rural, sempre iniciando com o divertido teatro, denominado “casamento na roça”. O auxílio musical das festas habitualmente era feito com instrumentos típicos utilizados: zabumba, triângulo e sanfona. A exposição das quadrilhas está relacionada ao casamento, há personagens típicos que não devem faltar nas encenações: casal de noivos, o padre, o pai da noiva e o policial, apesar de que, nos dias atuais, cada grupo pode criar histórias próprias.

A atração principal era a celebração do casamento. As festas eram executadas em escolas, nos bairros, nas comemorações religiosas e outros locais da cidade. Normalmente, os grupos folclóricos eram formados por alunos e disputavam entre si apenas pelo prazer de dançar, não havia o espírito competitivo acirrado que encontramos nos dias atuais. Os brincantes de quadrilha se caracterizavam como caipiras ou matutos, sendo roupas remendadas, chapéus de palha, de passos molengos e caricaturados, do som à base da sanfona do triângulo e do zabumba. Nos últimos anos, as apre-

sentações de quadrilhas passaram por um intenso processo de modificações, estão mais profissionais (menos amadoras) e muito mais modernas, pois não é simplesmente uma dança, é um espetáculo.

Atualmente, cada quadrilha modificou a forma de como desenvolver o casamento na roça, os personagens são os mesmos, porém a cada ano buscam inovações e formas criativas de realizar tal teatralidade. Os brincantes da quadrilha, por exemplo, fazem parte do público/convidados da cerimônia, onde juntamente com a música, produzem outros sons, com palmas, com a sola dos calçados, transformando em um grande espetáculo de música e dança.

As características da quadrilha, conforme descritas acima, são ressignificadas nas descrições linguísticas e na forma de retratos, desenhos, imagens, como a imagem destacada acima. Esse ritual na história da sociedade brasileira deriva para outros campos de significação: em nosso caso, para o contexto de ensino presente em um livro didático.

Dito de outro modo, primeiramente, a *Quadrilha na Festa Junina* tem uma história de significação com suas práticas. Essa é uma interpretação primeira. Posteriormente, essas festas passam a representar aquilo que é característico da nossa cultura, da nossa sociedade, das nossas práticas, configurando-se como uma interpretação segunda.

Além disso, a *Quadrilha*, conforme recortado em nosso material de estudo, não ocorre em um contexto qualquer, mas no livro voltado para o contexto de ensino escolar. Configura-se, desse modo, como uma interpretação terceira. Assim, as *Festas Juninas* passam a significar um processo de ensino das artes ligadas à cultura e à identidade de um povo, não tendo as mesmas significações de sua interpretação primeira. Deriva.

Se de um lado as festas, como a dança da Quadrilha, por exemplo, aparecem associadas aos efeitos de cultura, identidade de um povo, de outro lado, no livro do 9º ano dessa mesma coletânea, observamos outras relações no capítulo intitulado *Dança na rua ou dança de rua*.

As ruas e as praças, no entanto, são o cenário de diversas apresentações de dança que surgiram em espaços urbanos – as denominadas danças urbanas. O **break** é uma das mais conhecidas dessas danças urbanas. (SET BRASIL, 2019, p. 166).

Podemos observar que ao tratar da dança a intitulação aponta para uma prática específica: a dança de rua. Primeiramente, há de se levar em conta a projeção imaginária imposta nessa formulação: esse texto serve para quem? Neste caso, direciona-se ao aluno. Podemos observar uma cena construída pelos dizeres: ruas, praças, espaço da cidade, que é o urbano. Essa cena faz trabalhar a projeção imaginária daquilo que se define de dança de rua.

Ao mesmo tempo, é uma característica no mundo ocidental do Período Contemporâneo essas práticas voltadas para o espaço urbano. Não se trata, portanto, daquilo que existe no mundo para os manuais didáticos, mas da interpretação das práticas existentes no mundo ressignificados nos livros didáticos, sem desconsiderar, nesse processo, as políticas de ensino.

Conforme percorrido na pesquisa de Orlandi, (2008, p. 186), o espaço da cidade está atravessado de interpretações, constituída pelo discurso urbano: “[...] espaço simbólico particular tendo sua materialidade que produz sua própria forma de significar”. O espaço da cidade tem sua materialidade própria, e as danças, como destacamos acima, também tem sua própria materialidade, é parte da materialidade simbólica da cidade que, de outro modo, acaba interpretada no manual didático do 9º Ano voltado para o contexto de ensino.

Nesse capítulo recortado, o que vemos é o predomínio da descrição e do relato das manifestações artísticas de rua: local de origem, período em que surgiu e como surgiu, grupos sociais envolvidos.

O **break** surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, como parte de um movimento cultural que reunia elementos das culturas latino-americanas e afro-americana. Esse movimento cultural recebeu o nome de **hip-hop** e

disseminou-se por diversos países. (SET BRASIL, 2019, p. 167 – grifo nosso).

Ao dizer da dança de rua, o *break*, o material didático apresenta o *hip-hop* caracterizado como *Cultura hip-hop*, e de imediato já trata de uma prática específica de um determinado grupo social, faixa etária, e classe econômica. Temos, neste caso, elementos culturais e movimentos culturais como efeitos na significação da prática artística no espaço urbano.



Figura 2 – Dançarinos dançam break, nas ruas de Budapeste, na Hungria. Foto de 2016.

Fonte: SET Brasil : ensino fundamental : anos finais.

Do mesmo modo que no livro didático do 6º Ano, a temática recortada no material do 9º não se refere a uma prática de linguagem restrita a um grupo social, comunitário, mas de uma prática presente em diversas localidades, tanto no Brasil quanto em outros países. Essa projeção imaginária trabalha e projeta diversos efeitos condizentes, não condizentes, com a sociedade brasileira e mato-grossense.

A descrição das danças, como *As ruas e as praças, no entanto, são o cenário de diversas apresentações de dança que surgiram em espaços urbanos* projeta sentidos de lugar das atuações artísti-

cas. O espaço da cidade é o espaço que convida para manifestações da arte contemporânea.

Esses efeitos postos em significação são apresentados ao aluno mato-grossense, cuja realidade nem sempre condiz com o texto (imagem/descrição/formulação) do livro didático. Além disso, há o impossível do livro didático abarcar/trabalhar todas as realidades dos aprendizes em sala de aula, conforme prescreve as normas da BNCC, por exemplo, considerando uma sociedade heterogênea como a nossa. Muitas vezes fica “subtendido” é o papel do professor nessa mediação, pela impossibilidade do livro, de um lado, não dar conta de atender a realidade do aluno e, de outro, o próprio livro buscar representar as políticas de ensino, conforme discorreremos adiante.

Em suma, podemos compreender que ao tratar das danças no ambiente festivo o material didático do 6º Ano a interpreta como prática cultural, identidade cultural, referente às tradições um determinado grupo social. Em relação ao material de Arte do 9º Ano, a projeção imaginária referente ao outro, os alunos, impõem-se na interpretação do texto, e as danças recortadas para o contexto de ensino funcionam como movimentos culturais, elementos da cultura de um povo.

Pensando o contexto de ensino, o que chega ao aluno do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, administrado pelo Governo do Estado de Mato Grosso, é a legitimação de uma prática atestada pelos efeitos de cultura, ligados a identidade e aos elementos de um povo. A própria noção de cultura entra nos manuais didáticos como forma de atestar a legitimidade de tais práticas no espaço social, histórico e político da sociedade brasileira.

A BNCC e a noção de cultura na disciplina de Arte

Na introdução da disciplina de Arte do Fundamental Anos Finais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, a disciplina de Arte é pensada pela relação com outras áreas do conhecimento.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BNCC, 2018, p. 205).

A disciplina de Arte no contexto de ensino aparece ligada às diferentes linguagens, linguagem compreendida nesse contexto como práticas diversificadas. Há, de um lado, as práticas pensadas como saberes a serem trabalhadas no ensino e, de outro, o aluno autônomo em relação às manifestações artísticas.

Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (BNCC, 2018, p. 207).

E não muito diferente do que vimos no livro didático é a questão da cultura nas danças e práticas artísticas.

Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (BNCC, Idem).

A sequência enunciativa matrizes estéticas e culturais aparece, assim como a concepção de linguagem, como um já-dado: ausente de uma explicação e de retomadas precisas do que venham a ser essas concepções, está posto, pronto e acabado, como se não pudesse significar outra coisa a não ser aquilo que alguém saiba que seja cultura e linguagem. Dito de outro modo, não há algo que defina com precisão essas concepções, ao mesmo tempo que elas aparecem como inquestionáveis.

Por outro lado, cabe uma pergunta: a concepção de cultura nas manifestações artísticas presente na disciplina de Arte Anos Finais da BNCC é a mesma presente no livro didático? Como é possível notar, as formulações do livro didático que recortamos para o presente estudo segue uma diretriz e, aparentemente, parece con-

sonante com a Base Nacional Comum Curricular. Porém, de modo não evidente, as formulações das habilidades estão em um campo discursivo: é a base daquilo que há de ser procedido no ensino. Seus dizeres não são neutros.

Portanto, o que vemos são dizeres que orientam uma prática, e é nesse sentido que a concepção de cultura aparece nas práticas de linguagem na BNCC: uma orientação voltada para a prática de ensino, sem contextualizar a uma realidade específica, diferentemente do livro didático. Dito de outro modo, se os dizeres da BNCC apontam para a cultura em seus diversos âmbitos sociais e históricos nas práticas de linguagem, o livro didático faz o processo inverso.

Considerações finais

As atividades festivas, como a quadrilha, ou as práticas artísticas, como o hip hop, tratadas nos livros didáticos dos 6º anos e 9º anos, respectivamente, são interpretadas como identidade cultural. Esses efeitos são sentidos que legitimam o propósito de tornar inquestionáveis determinadas práticas que fazem parte do mundo social do jovem. Diferentemente do que circula no meio social, cujos efeitos são de atividades de pessoas pouco instruídas, perversão, como é o caso do hip hop, por exemplo, aparecem ausentes nas formulações do livro didático.

Há a obrigação de dizer de um modo, e há a interdição de outros dizeres, existentes, mas não ditos sobre as danças no material didático. É desse modo que compreendemos a instalação da política dos sentidos: diz-se de um modo e não de outro, em que um determinado dizer se demarca por um lugar social aceito. As diferentes interpretações socialmente existentes para as práticas artísticas, como o hip hop, por exemplo, estão silenciadas no livro didático.

Como vimos, o conteúdo do livro didático de Arte do Ensino Fundamental está fundamentado nas políticas de ensino, institucionalizada, e produz uma interpretação em relação aos fatos de linguagem, das práticas festivas/artísticas existentes no mundo, sem,

portanto, dar conta de significar fielmente os efeitos de sentidos dessas práticas existentes.

Dito de outro modo, a noção de práticas artísticas e identidade cultural, na BNCC, está parafraseada em nosso material recortado do livro didático. Porém, essa repetição já apresenta consigo um deslocamento: as práticas artísticas na BNCC funcionam como um orientativo de uma prática pedagógica, enquanto no livro didático busca representar um fenômeno de linguagem com vistas ao aprendizado do estudante.

Além disso, as formulações da BNCC referente à disciplina de Arte do Fundamental II produzem efeitos de amplitude: mostrar aos alunos as diferentes práticas de linguagem, propor ao estudante a pesquisa, a reflexão e as diversas experiências quanto às manifestações artísticas. No material didático, essa amplitude é mais limitada, pela impossibilidade de o livro abarcar todas as formas de conhecimento, ficando, supostamente, a cargo do professor esse trabalho.

Enfim, compreendemos neste estudo que o livro didático ao projetar o outro, um perfil de estudante, materializa um saber do senso comum: o efeito de cultura socialmente já conhecido, já dado. Ao mesmo tempo, os dizeres do livro didático derivam das orientações de ensino legitimadas pelo Estado Contemporâneo: a noção de festa, arte e cultura, no texto da BNCC, já não é significada enquanto tal no livro didático.

Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2018.
- CERTEAU, Michel de. A Cultura no plural / Michel de Certeau; tradução de Enid Abreu Dobránszky. 7ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Travessa do Século).
- DOMINGUES, Andrea Silva. Memória do Congado: Uma Forma De Resistência Cultural. Univás. in: MASSMANN, Débora; Costa, Gre-

- ciely (orgs.) – Linguagem e historicidade / Greciely Costa; Débora Massmann (orgs.) – Campinas, Editora RG, 2013.
- FERNANDES, Weverton Ortiz. Processos de individuação nos cantos da cidade: língua, sujeito e memória / Weverton Ortiz Fernandes. – Cáceres, 2021. 137 f. ; 30 cm.
- HAROCHE, Claudine. Fazer Dizer, Querer Dizer. Tradução Eni Puccinelli Orlandi com a colaboração de Freda Indusky e Marise Manoel. Editora Hucitec. São Paulo, 1992.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso : princípios e procedimentos / Eni P. Orlandi. – Campinas, SP : Pontes, 12ª edição, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. 1942 – Orsf As formas do silêncio: no movimento dos sentidos / Eni Puccinelli Orlandi. – 6ª Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Leitura. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (coleção passando a limpo).
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos / Eni P. Orlandi – Campinas, SP : 3ª Edição Pontes Editores, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. 1942. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico / Eni P. Orlandi. – 6ª Edição, Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- SET Brasil : ensino fundamental : anos finais : arte / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida e desenvolvida pela Editora Moderna ; editora responsável Thaís Ginícolo Cabral. – 1. Ed. – São Paulo : Moderna, 2019. – (SET Brasil).

Didáticas educacionais: percursos e faces do saber

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino
continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,
constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso
para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar
a novidade*

Paulo Freire.
Pedagogia da Autonomia



A Educação Física em tempos pandêmicos em Comodoro – Mato Grosso

Râmela Lana Costa¹
Randel César da Costa²
Manolo Penitente³

Introdução

Indiferente à época e ao contexto vivenciado, a atividade física é necessária à vida do ser humano. Em tempos pandêmicos como o biênio 20 e 21 ainda mais, pois em meio à pressão e incertezas de diversas ordens, a atividade física também se apresenta como ferramenta de estabilidade emocional e psicológica. Segundo o site PREVIVA, 2019:

[...] A relação entre a prática de exercícios físicos e a manutenção da saúde mental já é um consenso entre os profissionais de saúde.

Novos estudos apontam que a atividade física regular diminui os riscos de depressão e reduz a perda cognitiva em pacientes com mal de Alzheimer, por exemplo.

Entre as descobertas recentes está o fato de que práticas como caminhar, correr ou pedalar são fundamentais para manter uma capacidade neurológica saudável, mesmo

1 - Graduanda de bacharelado em Enfermagem pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT- Cáceres/MT). Bolsista do projeto de pesquisa Impactos da Covid – 19. E-mail: ramela.lana@unemat.br

2 - Graduando do Curso de Educação Física e Pós-Graduação na Instituição IMPACTOS. E-mail: randelcesar@gmail.com

3 - Doutor em Ciências Biológicas (Genética) pelo Instituto de Biociências – Botucatu/SP – Universidade Estadual Paulista (UNESP) e docente interino na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT - Diamantino/MT). E-mail: manolo.penitente@unemat.br

com o avanço da idade. Além de melhorar o condicionamento físico, a prática regular de atividade física também melhora a capacidade cognitiva e diminui os níveis de ansiedade e estresse de maneira geral.

Fazer exercícios contribui para melhorar a autoestima, o autoconceito, a imagem corporal, as funções cognitivas e de socialização de pacientes que apresentam algum risco de saúde mental. [...] (PREVIVA, 2019)

Esta pesquisa propõe, portanto, fazer um breve levantamento bibliográfico e de campo sobre quais os benefícios da atividade física para os sujeitos professores quanto à sua prática docente.

Para esse levantamento contamos com entrevista de professores de Educação Física respondendo a questionamentos referentes ao tema preestabelecido. Os professores entrevistados são de diferentes perfis (no ambiente escolar e também em academias) do município de Comodoro MT, em 2021 e serão identificados por iniciais fictícias de seus nomes.

O objetivo deste trabalho, portanto, é discutir sobre práticas desenvolvidas durante a pandemia, mas também buscar novos caminhos e métodos para o enfrentamento do desafio do distanciamento social, aspecto que dificulta a prática das atividades físicas em grupos.

Este texto está dividido em duas partes: a discussão teórica que traz o levantamento de dados por intermédio de pesquisa bibliográfica referente à Educação Física e sua relação com o emocional e a afetividade do indivíduo. E a segunda parte traz a pesquisa em campo com as entrevistas de profissionais de Educação Física juntamente com a análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Decidimos por esse formato de pesquisa por acreditarmos que o exercício físico está “para além da vivência, a experiência afetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar de forma autônoma em contextos de fazer e saúde” (BRASIL, 2018, p. 213). Isto significa dizer que a atividade física rompe o discurso estético para abranger o psicológico e o social.

Ao ler este trabalho, esperamos que o leitor encontre aqui fonte de reflexão sobre a prática educacional, indiferente do perfil (professor ou estudante), mas também tome este texto como mola propulsora de novos questionamentos acerca da Educação Física frente ao subjetivo humano e contextualizada à realidade do distanciamento social.

A Educação Física ao longo da história

É fato que a pandemia enfrentada pelo mundo, Covid-19, modificou os hábitos das pessoas em todos os campos vivenciados pelo ser humano, as atividades físicas não são diferentes, uma vez que essa área se modifica ao longo da história, do tempo e da cultura humana.

Na Grécia antiga, considerada como o berço da atividade física, ainda com Platão, a atividade física partia de um orientativo muito maior do que é atualmente, a estética. A base da Educação Física na academia de Platão partia do ideário de harmonia entre corpo, o caráter do homem e uma estreita ligação entre ginástica e música, pois “[...] é provável que ambas tenham sido estabelecidas sobretudo em relação à alma” (Platão, 1987, p.149). Isto significa que conforme a visão de Platão os exercícios físicos proporcionam o equilíbrio entre força e psicológico do ser humano.

Passando por emancipação ainda no Iluminismo no mundo, o exercício físico no Brasil, só se consolidou como necessário inclusive no espaço escolar a partir da 2ª Guerra Mundial atendendo a interesses do exército brasileiro. Entretanto, é necessário destacar que essa não foi a única influência vivenciada pela Educação Física enquanto currículo escolar. Antes sofreu

influências decorrentes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Assim, até a década de 50, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da filosofia positivista da área médica (por exemplo, o higienismo), de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (por exemplo,

a vertente escolar - novista na década de 50) (BRASIL, 1998, p. 21).

Passando por diversos tipos de abordagens (psicomotora, construtivista desenvolvimentista crítica) a Educação Física passa a integrar o currículo educacional por meio da LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96. Eis que a escola passa a ter autonomia para fazer da atividade física além de espaço de saúde, um lugar de interação, socialização e também de desenvolvimento emocional e afetivo.

Neste rápido levantamento histórico sobre o alicerçar do exercício físico como necessidade, algo fica evidente: a capacidade de adaptação da Educação Física e a sua importância no espaço escolar para “o desenvolvimento global de cada aluno procurando formá-lo como indivíduo participante; deve visar à integração deste aluno como ser independente, criativo e capaz, uma pessoa verdadeiramente crítica e consciente” (PICCOLO, 1995, p. 12). Podemos inferir, a partir da afirmação do autor, que a formação individual não segue um caminho linear. O mundo é formado por diversos conhecimentos e situações, sendo assim, o indivíduo que participa desse mundo deve também ser multifacetado, tendo consciência e sabendo se autodirigir de forma independente, sempre com a visão voltada para o todo. Em se tratando de Educação Física, relacionando – se com o mundo, mas principalmente transcendendo ao próprio emocional.

A Educação Física e o emocional do sujeito

A atividade física relaciona-se diretamente com as subjetividades do indivíduo, entre elas a emoção e a afetividade. Para Vigotski (1999, p. 82, grifo nosso) “a fonte das **emoções está nas reações orgânicas** que acompanham nossos processos emocionais”. Ao analisarmos a fala do autor percebemos que tal “reação” pode ser associada à endorfina liberada pelos exercícios físicos e que, por consequência, se torna a fonte também de estabilização emocional devido à liberação do neuro-hormônio citado, a endorfina.

Para Piaget (1962, p. 129), em declínio à afetividade, “não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência.” O que podemos perceber pela fala de Piaget é que a afetividade movimenta e, até mesmo, orienta todos os campos da vida e devido a esse aspecto, requer uma atenção também maior porque a interligação social que as emoções despertam são os canais principais de conexão. É através deles (dos canais) que se compartilha conhecimentos, motivações, novas ideias e ideais. Em outras palavras, uma pessoa adquire da outra os caminhos, através da observação. Nenhuma prática ou conceito/ conhecimento é, na essência, novo. Assim é também com a motivação para a atividade física. O interesse vem de alguma manifestação ou acontecimento anterior, pois nada é construído do zero e, sim, através de situações prévias juntadas e ressignificadas.

Jung (2000, p. 20) afirma que podemos entender “complexo afetivo” como sendo

A imagem de uma destemida situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência. Esta imagem é dotada de poderosa coerência interior e tem sua totalidade própria e goza de um grau relativamente elevado de autonomia, vale dizer: está sujeito ao controle das disposições da consciência até um certo limite e, por isto, se comporta, na esfera do consciente, como um corpus alienum corpo estranho, animado de vida própria!

Ao lermos as inferências de Jung podemos perceber que a imagem que o indivíduo faz de si, possui estreita relação com o emocional e a afetividade a que tem acesso. Além das experiências sociais e históricas em que se insere, o indivíduo também é moldado pelas relações que estabelece com o seu próprio “eu”. Ações físicas e desportivas facilitam/proporcionam a aproximação do sujeito com as próprias subjetividades emocionais e afetivas, bem como as potencialidades que possui. Sabemos que

o meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psico-motoras [...] A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... **Os meios em que vive a criança e aqueles com quem ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa.** (WALLON, 1975, p. 164-167, grifo nosso)

É porque o indivíduo se constitui de escolhas, afetividade e emoção que a atividade física em tempos pandêmicos necessita ser integrada, integralizada e contextualizada com a vivência do praticante. Isto significa que, seja na academia ou no espaço escolar, a preocupação do preparador físico deve estar voltada aos elementos que Wallon (1994), Jung (2000), Vigotski (1999; 2001) e Piaget (1962) mencionam — as subjetividades psicoemocionais e a afetividade do indivíduo. As práticas/exercícios físicos oferecidos nesses espaços devem partir não apenas de uma metodologia. Devem partir do social e incluir o emocional do praticante.

Atividade física e saúde

O ser humano é a espécie que foi projetada para o convívio social, desde o nascimento tudo que constrói uma pessoa vem da sua observação do outro, das conversas e trocas coletivas, dentro da prática física existe esse hábito, com o distanciamento às pessoas praticaram a (re) invenção de si mesmos, a independência e a constância aliado ao processo de entendimento do momento histórico que está sendo vivenciado.

[...] Durante a vida desenvolvemos diversas relações sociais que são fundamentais para a evolução da sociedade e dos seres humanos. Uma vez que elas são a base para a constituição das sociedades (estrutura social), um ser humano que não desenvolve as relações sociais pode apresentar diversos problemas patológicos (depressão,

isolamento social, preconceitos, etc.). (TODA MATÉRIA, Daniela Diana).

Se movimentar é sempre incentivado à população. Não é novidade que o bom condicionamento físico traz inúmeras benesses ao corpo humano. Sabemos que

[...] Com o avançar da idade, a imunidade sofre declínio de suas funções: fica menos ativa para a defesa e mais ativa para o desenvolvimento de processos inflamatórios, que podem desencadear doenças como diabetes tipo 2, depressão e problemas cardiovasculares. Tudo acontece devido à presença das citocinas, substâncias que podem agir a favor de um mecanismo pró-inflamatório ou desencadear uma resposta anti-inflamatória. **O exercício regular, e sem excessos, interfere nesse balanço, resultando em vantagens para o organismo.** [...] (CESCHINI, 2021, grifo nosso)

A pandemia da Covid-19 trouxe o isolamento forçadamente ao cotidiano da civilização, porém, com esse novo panorama, é necessário desenvolver, com mais perspectiva, várias práticas para o dia a dia, como os exercícios em casa.

A resistência cardiopulmonar é a mais afetada, a falta de fôlego com a Sars-Cov-2, devido a baixa capacidade de oxigenação dos pacientes contaminados. Indivíduos com o histórico de prática regulares de exercícios, que eliminaram o sedentarismo tiveram melhor resistência a possíveis contaminações e/ou internações, além dos fatores de homeostase serem equilibrados com a atividade física, há também a manutenção psíquica, tanto de sensações/emoções do indivíduo, quanto o trabalho físico neurossensorial.

[...] As estimativas revelam tendências nas últimas duas décadas na mortalidade e morbidade causadas por doenças e lesões. Destacam claramente a necessidade de um foco global intensificado na prevenção e no tratamento de doenças cardiovasculares, câncer, diabetes e doenças respiratórias crônicas, bem como no combate a lesões, em todas as regiões do mundo, conforme estabelecido na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. [...]” (OPAS, OMS, 2020).

Física e mentalmente o exercício acompanha as pessoas, é algo que se transforma em cultura e defesa, a versatilidade dos movimentos se dá através das preferências exclusivas de cada um, as doenças que rodeiam a humanidade como a hipertensão e a diabetes, que são as maiores causadoras de óbitos no mundo, sendo seguidas pela depressão em 2º lugar, podem ser previamente controladas com os hábitos mais saudáveis.

A importância de se movimentar, trazer as corridas e etc., para o dia a dia já transcende da camada superficial do que é importante ou não na sociedade, os órgãos e o corpo humano como um todo é uma máquina que vive através do equilíbrio. Percebemos, então, que a prática física é a canalizadora social e de bem-estar populacional. Nesse momento de caos e instabilidade a rotina seria o acalento para a mente de cada pessoa, os exercícios são parte da manutenção e de utilização para uma sobrevivência digna e prolongada.

Metodologia

Com o intuito de ampliarmos as discussões sobre a atividade física e a relação praticante X profissional de Educação Física X relação emocional do indivíduo, desenvolvemos no município de Comodoro-MT, uma pesquisa de cunho exploratória e investigativa sobre a prática da atividade física nesse período pandêmico do biênio 20 e 21.

Partimos da ideia de que o método se torna ciência por ser “elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana” (SEVERINO, 2013, p. 80).

Assim, elaboramos quatro perguntas e distribuímos entre licenciados e bacharéis em Educação Física em Comodoro - MT para descobrirmos e analisarmos as ações desenvolvidas nesse período de pandemia juntamente à população e observarmos o impacto pandêmico sobre a Educação Física.

As perguntas foram alicerçadas no conceito de que: “O corpo humano não pode ser independente de suas relações. O corpo compreendido isoladamente da sociedade e da natureza é um corpo abstrato, distante da realidade concreta em que se faz distante, enfim, de suas circunstâncias” (MEDINA, 1987, p. 86).

Neste sentido, questionamos aos entrevistados sobre sua prática e a relação com os alunos praticantes. A sequência das perguntas foi:

A pandemia da Covid-19 influenciou na sua profissão? Como?

No momento em que quase todas as atividades eram desenvolvidas virtualmente, como você fez para atender a seus alunos. Quais os exercícios que você mais desenvolveu?

Você diria que a atividade física auxiliou/auxilia seus alunos emocional e afetivamente? Explique.

Quais as atividades físicas você recomenda para esse período em que o distanciamento físico é ainda necessário?

Com essas perguntas perscrutamos o universo dos Profissionais de Educação Física, mas também colocamos em discussão a: “[...] improdutividade das receitas técnicas ou táticas, quando pré-fabricadas e endereçadas indiscriminadas a todo e qualquer indivíduo.” (FEIJÓ, 1992, p. 17) pois ouvimos as experiências para que pudéssemos perceber o quê e o quão pode ser adaptável ou aproveitável enquanto atividade física diante de uma realidade pandêmica e distanciamento social.

A atividade física em período pandêmico no Brasil

É fato que a necessidade de afastamento social modificou as práticas de Educação Física seja nas escolas ou academias. Entretanto, é igualmente verdadeiro que o corpo humano foi feito para o movimento e ampliação dos próprios limites. A preocupação com toda essa problemática envolvendo a atividade física é algo que assola professores/profissionais de Educação Física.

Em entrevista ao site Fundação Telefônica Vivo em 19/02/2021, o professor Diogo Inácio Dias afirma que

Em isolamento, sem ver os amigos, sem correr, brincar, jogar, esportes, fechados em apartamentos e expostos diariamente a muitas horas de tela, tentei, dentro do possível, construir um ambiente de experiências que fosse divertida e empolgante.

A fala do professor de Educação Física de duas escolas em São Paulo nos mostra que a preocupação com a forma de atender aos alunos não é restrita apenas a uma localidade ou região do país, mas sim a todos os profissionais envolvidos.

Ao enfrentar o desafio sobre o que trabalhar/praticar com os alunos de forma a manter a atenção e interesse, Palma (et al. 2015, p. 64) traz um levantamento de quais atividades desenvolver com os praticantes de atividade física de forma a mantê-los interessados na ação.

humana de Sérgio (1995, 1996) e nas propostas de ensino aberto de Hildebrandt e Laging (1986), do Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), de Gallardo, Oliveira e Araveña (1998) e de Palma e Palma (2005).

Para melhor visualização dos conteúdos dos núcleos temáticos, organizamos o Quadro 1.

Os itens apresentados no Quadro 1 demonstram, de forma ainda reduzida, a riqueza de conteúdos que a Educação Física pode utilizar em seu ensino, superando a mesmice adotada pelo sistema escolar, que causa desânimo e desinteresse nos alunos ao longo da vida estudantil.

Núcleos	Conteúdos Básicos
O movimento e a corporeidade	Compreensão e conhecimento do corpo, das habilidades motoras (locomotoras, não locomotoras, manipulativas); estruturas capacitativas e motoras (lateralidade corporal, equilíbrio corporal, coordenação motora, orientação e estruturação espaço temporal, esquema corporal, velocidade, flexibilidade corporal, força muscular, resistência corporal), percepção corporal (motora e

	sensorial).
O movimento e os jogos	Aspectos socioculturais dos jogos, jogos populares.
O movimento e os esportes	Aspectos socioculturais e biológicos do esporte, esporte e suas diferentes manifestações (tradicionais, olímpicos e não olímpicos, contemporâneos, de aventura ou radicais, as lutas e as relações com o esporte).
O movimento em expressão e ritmo	Expressão corporal e rítmica (corpo e ritmo, mímica, imitação); brincadeiras cantadas; parlendas; danças (regionais, folclóricas, folclore populares, danças de salão, danças individuais contemporâneas); artes circenses (equilíbrio, malabarismo, acrobacias).
O movimento e a saúde	Aptidão física, exercício físico, saúde e qualidade de vida (hábitos higiênicos e alimentares, composição corporal, hábitos posturais, doenças crônico-degenerativas); socorro de urgência; anatomia do corpo humano (sistemas locomotor, articular, esquelético, muscular); controle alimentar e redução alimentar; gasto energético;

Faces: A educação por diferentes prismas

		sensorial).
	O movimento e os jogos	Aspectos socioculturais dos jogos, jogos populares.
	O movimento e os esportes	Aspectos socioculturais e biológicos do esporte, esporte e suas diferentes manifestações (tradicionais, olímpicos e não olímpicos, contemporâneos, de aventura ou radicais, as lutas e as relações com o esporte).
	O movimento em expressão e ritmo	Expressão corporal e rítmica (corpo e ritmo, mímica, imitação); brincadeiras cantadas; parlendas; danças (regionais, folclóricas, folquedos populares, danças de salão, danças individuais contemporâneas); artes circenses (equilibrismo, malabarismo, acrobacias).
	O movimento e a saúde	Aptidão física, exercício físico, saúde e qualidade de vida (hábitos higiênicos e alimentares, composição corporal, hábitos posturais, doenças crônico-degenerativas); socorros de urgência; anatomia do corpo humano (sistemas locomotor, articular, esquelético, muscular); controle alimentar e redução alimentar; gasto energético;

Captura de tela da p.64 do livro “Educação Física e a organização curricular”.

Fonte: Acervo dos pesquisadores

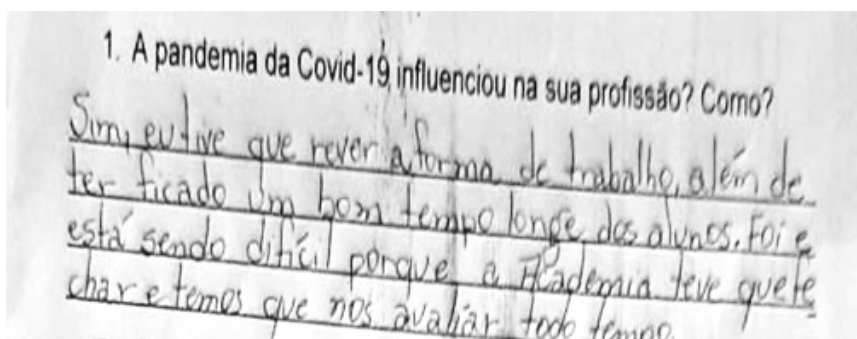
No quadro acima podemos perceber que a atividade física deve (ou deveria) ser trabalhada por núcleos de forma que todas as potencialidades do sujeito sejam exploradas enquanto se movimenta.

A relação de núcleos e conteúdos elaborada por Palma (2015) vai ao encontro da afirmação da professora Thalita Reis que em entrevista ao site Fundação Telefônica Vivo (2021) esclarece: “A dica que eu dou é sempre mudar as atividades e trazer coisas diferentes para conquistar mais alunos e ter mais engajamento na aula. Outra dica é buscar entender a sua turma e com quem você está falando”. Seja na fala de Reis ou no quadro de Palma, o que fica evidente é

que a empatia deve ser o carro-chefe em atividades físicas durante esse período turbulento em que o distanciamento social é a primeira instrução e ordem.

Exercícios físicos e pandemia em Comodoro – MT

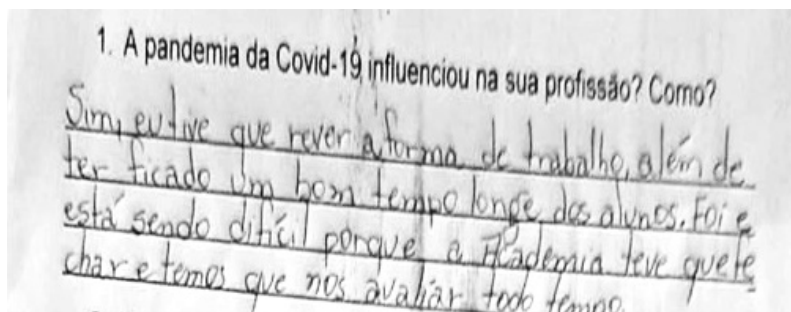
Assim como no restante do país e do mundo, Comodoro – MT foi afetado pela pandemia da Covid-19 em todos os campos da vida. Comércio, saúde, instituições de diversas ordens tiveram que se reinventar. Academias e escolas tiveram que adaptar a sua rotina e prática em prol de conseguir atender as demandas de seus alunos e, ao mesmo tempo auxiliar/contribuir com a saúde pública. É o que nos relata o profissional de Educação Física AL (inicial fictícia) nas respostas que nos forneceu acerca das próprias práticas no período pandêmico.



1. A pandemia da Covid-19 influenciou na sua profissão? Como?
Sim, eu tive que rever a forma de trabalho, além de ter ficado um bom tempo longe dos alunos. Foi e está sendo difícil porque a Academia teve que fechar e temos que nos avaliar todo tempo.

A fala do professor evidencia que a angústia vivenciada em tempos pandêmicos acontece dos dois lados: aluno e instrutor. O professor menciona que necessita se “avaliar todo tempo”. A avaliação mencionada pelo instrutor é concebida por nós como “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões acompanhando a pessoa em seu estado de crescimento” (VASCONCELOS, 1994, p. 43). Ao reanalisar os próprios atos diante de seus alunos o professor tem a possibilidade também de (re) adaptar ações necessárias para o desenvolvimento físico do indivíduo.

Enquanto metodologia, o instrutor A.L afirma que



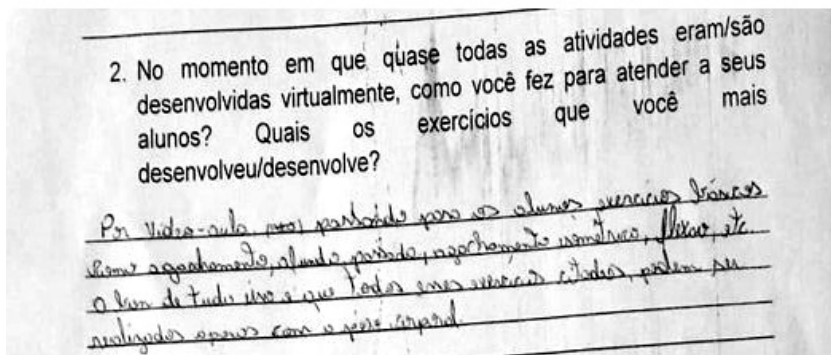
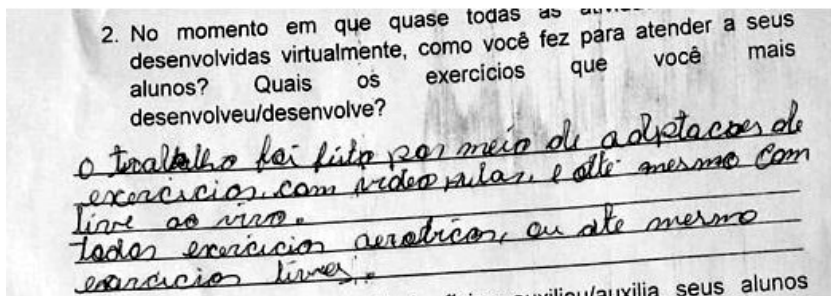
Fonte: Acervo dos pesquisadores

Ao observarmos a fala do professor percebemos que a preocupação em não só aproximar dos alunos como também expor-lhes uma forma de se manter saudável, ainda que participando à distância das atividades. Há ainda na fala de AL a preocupação com a afetividade do aluno. Behmoiras e Sampaio (in Veiga e Silva, 2018, p. 180, grifo nosso) afirmam que a atividade física

deve ser considerada como uma prática social fundamental para o desenvolvimento da totalidade humana, pois **os afetos, os gestos, o pensamento, a sociabilidade**, bem como a reprodução e a possibilidade de superação e condicionantes sociais são a própria externalidade da cultura corporal.

Nas palavras dos autores percebemos que a atividade física é um importante auxílio também na formação socioafetiva do praticante, pois assim como em outros ambientes acontece a conexão dos indivíduos, grupos sociais são formados e solidificados através da repetição e compartilhamento das experiências ali vivenciadas.

Nos relatos dos profissionais vemos a reflexão de um participante ativo no cuidado da saúde, mesmo com dificuldades financeiras é o cuidado com o cliente o principal foco desses profissionais, ou seja, o distanciamento social não é excludente da prática física, mas sim um aliado em termos de renovação.



Fonte: Acervo dos pesquisadores

O *home office* teve grande ascensão nesse período, as reuniões sempre presenciais se transformaram em algo mais mecânico e de fácil resolutividade, os exercícios traspassaram a parte física e presencial para se transformarem em aliados mais próximos dos clientes, através de gravações e vídeos ao vivo, *lives* em que o aluno ainda se sente conectado ao professor.

exercícios físicos

3. Você diria que a atividade física auxiliou/auxilia seus alunos emocional e afetivamente nesse período pandêmico? Explique.

Com toda certeza!

Com a prática da atividade física o aluno alivia a sua mente, pois os exercícios tem grande influência psicológica, afeta e social.

... recomenda que os profissionais

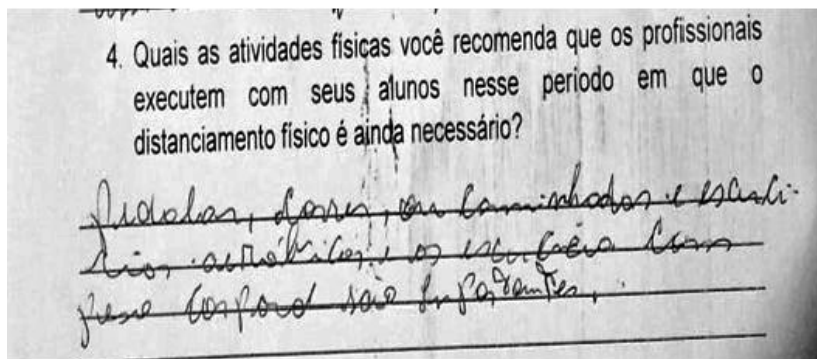
3. Você diria que a atividade física auxiliou/auxilia seus alunos emocional e afetivamente nesse período pandêmico? Explique.

Com certeza. Com a pandemia as pessoas, no modo em qual passaram a ter uma estrutura emocional muito grande, algumas pessoas ficaram até deprimidas. Por isso o exercício vem como forma de tratamento e prevenção para essas crises emocionais.

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Nas falas dos professores podemos perceber que o exercício é um grande aliado físico e mental também, os alívios são um dos principais resultados imediatos para o aluno, a mente se distrai com a repetição dos exercícios, melhora a produtividade mental, melhora os humores no dia a dia, ou seja, a medicação física vem através do cansaço proporcionado pelo exercício, no estímulo da produção dos neuro-hormônios como a endorfina, sensação de prazer pós exercício, o corpo humano é uma máquina interligada com o comando central no hipotálamo, região que através de neurotransmissores liberados no exercício prolongam muito mais a perspectiva de vida.

Enquanto atividades a serem desenvolvidas parece-nos um consenso entre os professores que indiferente da modalidade o importante é não deixar de se movimentar. É o que nos remete a fala do professor LN:



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Isso é uma das maiores representatividades da evolução, grandes momentos históricos transformam toda uma sociedade, a globalização é um desses fenômenos, onde muitas pessoas trazem para o dia a dia, com muito mais facilidade, uma caminhada, corrida na esteira, o HIIT (High Intensity Interval Training), exercícios de curta duração com grande intensidade, transformando em cultura familiar e usada para a aproximação dos indivíduos.

Considerações finais

Ao analisarmos todos os dados (bibliográficos e de campo) levantados ocorre-nos a fala de Rubem Alves (2011, p. 34, *italico do autor*): “[...] Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. [...] Afeto do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto. [...]”. Percebemos que seja na história, a partir das postulações de Platão, seja em meio ao cenário pandêmico, a atividade física, assim como as demais atividades, requer uma espécie de construção de laço/afeto do seu praticante com a ação.

É dever do profissional de Educação Física se atentar ao detalhe de que na construção de aproximação e consolidação do aluno com a preparação física, a empatia e observância dos limites e peculiaridades do outro é ordem, pois a educação física ultrapassa os campos da saúde e da estética, alcança a sociabilidade e harmonia

emocional do praticante. Perceber como afirma o professor Diogo Inácio Dias (Fundação Telefônica Vivo, 2021) que a Educação Física pode

ser um ato de empatia olhar para os sujeitos e entender seus locais de fala e suas experiências. Sendo assim, independentemente da temática do projeto, das estratégias e percalços didáticos e pedagógicos, é essencial olhar para as crianças e os jovens e reconhecer a bagagem que eles já carregam em si.

Outro ponto a se destacar também é que a busca por desenvolvimento físico envolve também (em tempos pandêmicos ou não) o protagonismo do aluno e pode abranger “formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismos, mímica e outros (SOARES, et al, 1992, p. 38). Isto significa que a modalidade está em segundo plano. Na verdade, a multiplicidade de atividades é o mais recomendado para uma prática física de sucesso, melhoria e (re) significação da própria saúde.

Referências

- ALVES, Rubem. A pedagogia dos caracóis. Campinas, SP: Verus, 2011b. Livro Eletrônico.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 144p.
- CESCHINI, Fabio. Exercícios físicos, imunidade e o combate à Covid-19. Veja Saúde, 2021. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/exercicios-fisicos-imunidade-e-o-combate-a-covid-19/>. Acesso em: 23 set, 2021.
- COSTA, Adriana Schobiner da; PALMA, José Augusto Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. et al. Londrina: Eduel, 2015.

- DIAS, Diogo Inácio; OLIVEIRA, Anne Caroline; REIS, Thalita. Professores de Educação Física criam novas estratégias de ensino na pandemia. 2021. Disponível em: <https://fundacaotelefonica vivo.org.br/noticias/professores-de-educacao-fisica-criam-novas-estrategias-de-ensino-na-pandemia/>. Acesso em: 29 out, 2021.
- DIANA, Daniela. Relações Sociais. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/relacoes-sociais/>. Acesso em: 25 ago, 2021.
- FEIJÓ, O. G. Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- JUNG, Carl Gustav. A Natureza da Psique. Tradução: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ. 2000.
- KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. A afetividade no processo ensino – aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. 2015.
- MEDINA, J. P. S. O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas: Papiros, 1987.
- OPAS, Organização Pan – Americana da Saúde. OMS revela principais causas de morte e incapacidade em todo o mundo entre 2000 e 2019. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-12-2020-oms-revela-principais-causas-morte-e-incapacidade-em-todo-mundo-entre-2000-e>. Acesso em: 15 out, 2021.
- PIAGET, J. La relación Del afeto com La inteligência em el desarrollo mental Del niño. In G. Delahanty, J. Perrés (Eds.), Piaget y el psicoanálisis (PP. 181 – 289). Universidad Autónoma Metropolitana : Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).
- PICCOLO, V. L. N. Educação Física escolar: ser... ou não ter. 3º. ed. Campinas: Edunicamp; 1995.
- PLATÃO. A República. 5º. ed. Lisboa, Fundação Calouste Guilberkian. 1987. 513p.
- PREVIVA. Exercícios físicos e saúde mental: promover uma vida mais ativa é a melhor forma de prevenção. 2019. Disponível em: <https://previva.com.br/exercicios=fisicos-e-saude-mental/#:~:text=A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20a%20pr%C3%A1ti>

ca,mal%20de%20Alzheimer%2C%20por%20exemplo.Acesso em: 22 out, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 1^o. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Carmem Lucia et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

VASCONCELOS, Celso dos S. Concepção Dialética - Libertadora do processo de Avaliação Escolar. São Paulo, Libertad, 1994..

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: da Ldb à Bncc. et al. Papirus Editora. 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LnmADwAAQBAJ&pg=PT158&lpg=PT158&dq=bem+como+a+reprodu%C3%A7%C3%A3o+e+a+possibilidade+de+supera%C3%A7%C3%A3o+e+condicionantes+sociais+s%C3%A3o+a+pr%C3%B3pria+externalidade+da+cultura+corporal&source=bl&ots=uRxwPddMtd&sig=ACfU3U1W3lkjOqbUV-N3Cz8SWZAHnpbK7LQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj-7gIqO8aD1AhVUILkGHSjMAQM6AF6BAgUEAM#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 08 nov, 2021.

VYGOTSKY, L. S. O Desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Artmed, 2001.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa. (1959 – 1975). Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Ângela Pereira Teixeira Victória Palma; Amauri Aparecido Barroli Oliveira; José Augusto Victória Palma; Adriana Schobiner da Costa. Londrina: Eduel, 2015.

A presença do instituto família na formação do aluno no campo escolar

Clarice Freire Zuffo¹

Gerenilda Nogueira Correa Rodrigues²

Rosângela Aparecida de Souza Reis³

*Educação é um ato de amor e de coragem
(PAULO FREIRE, 1987)*

Introdução

A Constituição brasileira de 1988 reconheceu as várias formas de família que na vida cotidiana, no fático sempre existiu, e o poder jurídico a oficializou, assim, esse componente importante para o bom desempenho na formação escolar do aluno pôde ser reconhecido pela sociedade e profissionais da educação. As transformações e mudanças do eixo norteador da família mudou, o que antes era fixado no casamento, atualmente, com a evolução social, os laços familiares são determinados pela afetividade. Esse deslo-

- 1 - Professora do estado de Mato Grosso – Comodoro. Possui Graduação em Artes Visuais (CLARETIANO) e é especialista em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos (FAVENI). Possui Graduação em Pedagogia (ULBRA)- Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil (FUNIP). Possui Graduação em Letras-Português (FAEL) - Especialista em Alfabetização e Letramento (FUNIP). E-mail: claracomodoro@hotmail.com- Lattes- <http://lattes.cnpq.br/4911415687515276>
- 2 - Professora do estado de Mato Grosso – Comodoro. Possui Graduação e Mestrado em História pela UFMT. E-mail: rorosareis@gmail.com Lattes - <http://lattes.cnpq.br/4434401519223347>
- 3 - Professora do estado de Mato Grosso – Comodoro. Possui Graduação em História (CLARETIANO) e é especialista em Metodologia do Ensino de História (FAVENI). Possui Graduação em Pedagogia (ULBRA) e é especialista em Alfabetização e Letramento (FUNIP). Possui Graduação em Letras-Português e é especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Sociologia (FAVENI) E-mail: gerenildacorreado@hotmail.com Lattes- <http://lattes.cnpq.br/4866411691261551>

camento, do tradicional agregou-se aos diversos tipos de famílias e caminham juntos no convívio escolar, percebidos na voz dos alunos, quando em diálogos na sala, o professor ouve, sempre, que seus responsáveis em casa, muitas vezes, são o padrasto, a madrastra, os avós ou tios, também são comprovados através das fichas de matrículas na instituição de ensino.

O artigo propõe analisar a constituição do instituto família e a sua importância na participação no processo ensino-aprendizagem do aluno, em que o professor, seja das áreas de Artes Visuais, História ou da Pedagogia, dentre outras, todos trabalham sob a nova ótica do conceito de família, ligada a afetividade e assegurada pelo Estado de Direito. Eis que, a humanidade se vê diante da diversidade social, e, conseqüentemente, os fatos cotidianos são percebidos, não mais as ideias de outrora, de família-nuclear, a patriarcal, composta somente com pessoas ligadas a parentescos, os consanguíneos, na figura do pai e mãe, determinado pelo casamento tradicional.

Para a produção científica deste trabalho, utilizou-se das ideologias do estudioso Paulo Reglus Neves Freire¹ (1921-1997), que, em toda a trajetória, mostrou a preocupação, com a educação brasileira, inclusive ajudou a construir o revolucionário método de alfabetização que erradicou, na época, o analfabetismo no Brasil. O educador, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia, o Patrono da Educação Brasileira, pertenceu a família da classe média; mas nada o impediu de entrar para a Universidade de Recife em 1943, no período da Segunda Guerra Mundial para cursar a Faculdade de Direito. Posteriormente, lecionou a disciplina de Filosofia e conquistou o cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria.

Neste sentido, as leituras das obras de Paulo Freire elucidam a entender que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1999, p. 79). O livro *Pedagogia da Au-*

1 - Paulo Freire era filho de Joaquim Temístocles Freire capitão da Polícia Militar de Pernambuco e a mãe Edeltrudes Neves Freire, dona “Tudinha”, a irmã Stela, e mais dois irmãos: Armando e Temístocles. A irmã foi professora primária do estado, o irmão Armando, funcionário da prefeitura da cidade do Recife. O outro irmão - Temístocles - entrou para o Exército Brasileiro.

tonomia apresenta como os professores devem ensinar os alunos criando uma ação transformadora, defendeu que, nesta perspectiva, a educação é um ato político; a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de propiciar e instaurar a ética universal do ser humano.

Outro estudioso trazido na discussão para a proposta de estudo, é do Lev Vygotsky (1896-1934), um psicólogo bielo-russo da região, hoje, Belarus, e, realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo, são trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez entre outras nos quais dedicaria anos de estudos buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos.

As discussões sobre educação de Ramiro Marques, também são significativas para a proposta desta investigação. Este que é licenciado em História, Mestre em Ciências da Educação e Doutor em Ciências da Educação e participou de inúmeros projetos principalmente nos internacionais sobre colaboração escola/família. E, foi consultor da Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para a formação de professores em Cabo Verde.

A estudiosa Danda Prado (filha do Caio Prado Junior) Bacharel em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, especializou-se em Psicologia na Universidade de Columbia, Nova York, em 1967, defendeu sua tese de doutorado em 1977, na Universidade de Paris VII. É autora de diversas obras, entre elas: “Nossas adoráveis famílias”, “O que é aborto” e “O que é família”, a professora Prado, discute o conceito de família, analisando as diferentes formas e finalidades que as associações de parentesco apresentaram ao longo da história e as modificações por que vêm passando depois da revolução dos costumes.

Jean Piaget (1896-1980), importante apreender suas teorias, foi o nome mais influente do século XX, o psicólogo suíço e estudioso da psicologia evolutiva, defendeu os conceitos de inteligência infantil que provocou mudança na antiga visão de aprendizagem e educação. Ele nunca atuou como pedagogo, antes de tudo, Piaget um biólogo que dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

Ao discutir o universo da educação precisa-se das teorias do psicólogo, filósofo, médico e político francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), nasceu em Paris, ingressou na Escola Normal Superior, em 1902 formou-se em Filosofia e 1908 em Medicina. Entre 1908 e 1931 dedicou-se ao trabalho com crianças especiais, portadoras de deficiência mental. Em 1914, serviu como médico na Primeira Guerra Mundial. Então, a partir de 1920, passou atuar como médico em instituições psiquiátricas, foi convidado para organizar conferências sobre psicologia da criança, na Universidade de Sorbonne e em outras instituições superiores. Defendeu que, o estímulo da família é um dos fatores essenciais e indispensáveis para aprendizagem e organização dos processos de simbolização da criança. O avô foi o político Henri-Alexander Wallon.

As concepções jurídicas discutidas pelos estudiosos: Noronha e Parron – A evolução do conceito de família (2017) –, e os de Tavares e Haddad – Novas modalidades de família (2017) – autores da área do Direito, possibilitou entender as transformações dos conceitos e direitos, aqui discutidos. E, então, compreender as determinações jurídicas em defesa da união dentro de um lar e, em consonância, os estudiosos, afirmaram que a transformação do Direito de Família no Brasil se deu em grande escala, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual elencou novas entidades familiares bem como tem por base princípios fundamentais para a plenitude da personalidade e desenvolvimento do indivíduo.

Na verdade, a escola é a extensão do convívio social e complemento dos ensinamentos que a criança aprende nos seios fami-

liares, por isso, sempre ecoa nas escolas: “educação vem de casa”. Por tanto, o professor recebe os alunos com suas práticas iniciadas dentro dos lares. Porém, há crianças, adolescentes, jovens e adultos que adquirem hábitos violentos, dentro de suas casas e sabe-se que é onde inicia o caminho que muitas vezes às levam para o mundo do crime, e, o professor consegue perceber em sala de aula que o indivíduo carrega uma revolta marcada de agressividades, o que resulta no desânimo em estudar e até mesmo na evasão escolar.

Infelizmente as drogas ilícitas, afetam os lares das crianças. E, a questão foge ao controle do Estado e, incansavelmente o universo escolar vêm lidando com o problema das substâncias químicas que traz graves consequências no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o estudo aqui apresentado, não aprofundará nessas complexas situações que envolvem as crianças, jovens e adultos, por acreditar que tal temática merece ter uma longa discussão para adentrar no grave problema que afeta a sociedade brasileira: a violência doméstica.

Avaliar que, o menor infrator é resultado da ausência dos laços de amor que deveria reger um lar, não é tarefa fácil, mas pode-se afirmar que, sem diálogos, com a fome, o desemprego, e o alcoolismo, a falta de respeito para com as crianças, os adolescentes dentro de um lar resultará em graves consequências para o indivíduo e para a sociedade. Mas o foco da abordagem que se persegue por hora, é explicitar que, diante do novo formato do instituto família, o saudável convívio familiar é a chave para o bom convívio social e desempenho escolar.

E, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fornece o amparo para o menor visando as principais fontes da vida social do menor, lutando para que tenha seus direitos preservados. Assim, pode-se partir do princípio, que o fator determinante para uma vida sem os vícios e sem desrespeitos ao próximo, são os laços familiares, os vínculos afetivos que envolvem os seres humanos, mas, que mesmo com novos conceitos, permaneceu a ideia que os adultos devem se responsabilizar, pela boa formação dos seus dependentes e serem sempre, colaboradores do sistema educacional.

O instituto família fixado na afetividade: mudanças históricas

Durante muito tempo, ao longo da história ficou registrado no cotidiano da sociedade a família/nuclear/patrimonial, muitas vezes envolveu casamentos de rearranjos econômicos ou com fins de reprodução, mas, sem dúvida, mesmo nessa época retrô, muitos matrimônios foram concebidos sob a rege do amor. Nesse pressuposto está inserida a convicção de educar, em síntese, é, também, instigar nos sujeitos, a capacidade de compreensão das diferentes circunstâncias em que estão inseridos. Para Freire “(...) A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE,1999, p.56). De fato, ambas, precisam caminhar juntos para serem transformadoras na vida do homem, entretanto escola não deve apenas visar à construção do conhecimento, o conteudista, mas a formação de valores, atitudes e personalidade do aluno.

Contudo, houve mudanças e os diferentes aglomerados de indivíduos denominado família sofreu transformações, passou a existir e, a ser reconhecida juridicamente pela Constituição de 1988 do Brasil. Por isso,

O desdobrar histórico exprimi uma nova concepção de família, por trás de uma transformação axiológica, onde o modelo de família patriarcal, que consistia no poder centralizado na figura masculina, no qual o homem exercia seu pátrio poder sobre sua mulher e filhos, já não mais representa o modelo de formação familiar padrão, de tal modo que as famílias e suas composições passaram por diversas mudanças, não se restringindo a ideia de família patriarcal. (TAVARES, L.S.; HADDAD, E. G,2017, p.2).

A ideia centralizada de formação com pai, mãe e filhos passaram por “transformação axiológica” afirmou Tavares e Haddad e fez surgir diferentes agrupamentos que abriu espaços para ampliação dos novos conceitos. Assim, o novo código civil brasileiro em maio de 2011, considerou *União Estável* a relação de convivência entre homem e mulher com a finalidade de construir família. Mas,

sempre, com o foco na felicidade e boa educação, preservando a dignidade humana. Mesmo porque precisa - se da participação da família no desenvolvimento educacional da criança e facilitar o trabalho de professores e gestores, pois estes tendem a compreender com mais clareza as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

O Supremo Tribunal Federal (STF) também passou a reconhecer a *União Estável* homossexual, determinado que casais homoafetivos é uma entidade familiar e com direitos e deveres da mesma maneira que as de uniões heterossexuais. Essas tomadas de decisões jurídicas foram compreendidas, visando a formação e o sucesso do indivíduo. Então, está posto, e os espaços escolares, diante dos fatos de transformações sociais, entendeu que cada aluno é originário de um contexto e cabe aos profissionais da educação, interagir com os responsáveis, com os alunos em convívio com os colegas dentro da escola, em sala de aulas. O bom desempenho da aprendizagem são os objetivos, assim, conforme afirmou Noronha e Parron “sendo esta sua causa originária e final”, pois,

Vê-se, portanto, que a família da pós-modernidade é sustentada em laços de afetividade, sendo esta sua causa originária e final. A finalidade da família para a sociedade é permitir que seus integrantes desenvolvam de forma plena a sua personalidade para que possa assim, cada qual com sua individualidade, mas alicerçados em elos comuns e indissociáveis – o afeto, atingir a felicidade. (NORONHA e PARRON, 2017, p.21)

A “pós-modernidade” é sinônimo de fato, de renovações sociais e o ser humano se viu obrigado a se (rei) conceituar e nesse universo evolucionista, a família é o primeiro lugar a se pensar, “sustentada em laços de afetividade”. Afinal, o mundo vivencia a era da internet e, a humanidade percebeu que é um caminho sem volta e, cada dia mais, é preciso se adaptar aos avanços no universo capitalista. Todavia, o ambiente educacional não ficou de fora, inclusive é o que mais diretamente sentiu as transformações sociais. Todavia, a Carta Magna de 1988 do Estado brasileiro conforme o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, Constituição -1988). Assim,

Com o advento da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a assegurar direitos de suma importância ao indivíduo, como a valorização da dignidade da pessoa humana, um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, bem como ainda disciplinando sobre a igualdade entre os indivíduos, visando assegurar uma sociedade sem preconceitos regulados pela harmonia social. (TAVARES E HADDAD,2017, p.2)

Para tanto, é no combate aos preconceitos e a constante busca da “igualdade entre os indivíduos” as leis se fazem presente na vida do ser humano e inseriu em cada novo processo as a boa convivência social, contribuindo na formação da identidade do cidadão, no promissor futuro da nação brasileira,

Outro documento de amparo ao aluno é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse órgão foi criado em 1990 a fim de concretizar o artigo 227 da Constituição Federal e incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, uma vez que estabeleceu direitos fundamentais e proteção integral aos menores de idade, além de instituir os Conselhos Tutelares. Para Cury,

A lei protege a criança e ao adolescente contra qualquer ofensa ilícita ou ameaça de ofensa à sua personalidade física ou moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais, tendo em vista a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento (...), assim, estão protegidos por um direito de personalidade peculiar. (CURY 2005, p. 88).

A família é fundamental na vida da criança, pois dever ser a primeira a educar, a zelar para o desenvolvimento integral deles, sua ausência na participação do ensino aprendizagem, podem ocasionar baixo desempenho e rendimentos cognitivos. E, os conhecimentos adquiridos através da ciência são complementares e necessários que as duas instituições busquem sempre formas de aproxi-

mações, para trilharem os caminhos mais adequados para um bom desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Wallon,

A escola é uma grande parceira da família ou a família é a grande parceira da escola. Não importa a ordem em que se coloque, pois o mais importante é que ambas cumpram com o seu papel de educador. Tanto os pais como professores devem ter claro que a afetividade é construída a partir da qualidade das relações que a criança estabelece e é determinante para a construção da personalidade (WALLON, 1975 p.77).

A integração da escola com toda a comunidade em especial a familiar envolve a “construção da personalidade” do aluno, é fundamental por meio de diálogos, uma vez que a escola é compreendida como um elemento de mediação, assim, ambos devem funcionar como unidade de desenvolvimento e aprendizagem. As novas modalidades de família conquistaram o aparato jurídico e são notórios no cotidiano escolar. E, então, esses novos cenários sociais diversificados estão explicitados no quadro sinóptico:

Alguns tipos de Família	Composição	Membros	Características
Tradicional/ Patriarcal/Nuclear	Formado pelos pais e seus filhos	Pai, mãe e filhos.	Formação tradicional: Pai, mãe e filhos.
Matrimonial	A família é legitimada somente pelo casamento civil	Pai, mãe e filhos.	Famílias em que os responsáveis são casados legalmente.
Informal	A legitimidade se dá pela convivência, sem o que a união do casal tenha sido oficializada.	Pai, mãe e filhos.	Famílias em que os pais possuem uma união estável, não oficializada.

Monoparental	Composta por apenas um dos responsáveis, pai ou mãe.	Pai (sozinho) Ou mãe (sozinha) (somente) filhos	Famílias em que a responsabilidade com os filhos é de apenas um dos pais.
Anaparental	Composta sem a presença de nenhum dos pais.	Somente os filhos	Famílias sem a presença dos pais, como no caso de irmãos em que os mais velhos cuidam dos mais novos.
Reconstituída	Composta pela união de um casal com filho(s) de uma união anterior.	Mãe ou pai madrasta ou padrasto filhos	Famílias onde pelo menos um dos cônjuges possui filho(s) de uma união anterior.
Unipessoal	Composta por apenas uma pessoa.	Uma única pessoa	É o caso de pessoas viúvas ou solteiras que vivem sozinhas em uma casa.
Eudemonista	União afetiva entre pessoas tendo como princípio a busca pela felicidade.	Múltiplas pessoas Famílias.	Famílias poliamorosas, onde adultos compartilham o afeto e o cuidado das crianças entre si.
Homoafetiva	A família homoafetiva baseia-se no afeto, amor e respeito e comunhão da vida com pessoas do mesmo sexo.	É a entidade familiar caracterizada pela união de pessoas do mesmo sexo.	O reconhecimento jurídico de família se deu diante da observação da sociedade.

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelos componentes do artigo baseado nos estudos de Pedro Menezes no artigo *Tipos de Família*. <https://www.diferenca.com/tipos-de-familia/2019>

A proposta do quadro sinóptico é para melhor, expor os diferentes tipos de instituto familiar no Brasil, sem a pretensão de analisar pontualmente cada uma dela, mas expor para reflexão as nomenclaturas e seus significados. No Direito de Família existem mais especiações, pois, passou por uma imensa e profunda transformação, pois, uma grande mudança social vem ocorrendo. Mas, o novo arranjo, desvinculou-se do conceito tradicional iniciado a partir do casamento, nesse novo, a afetividade se apresenta como uma importante base para a formação do núcleo familiar. Todavia, em cada uma há necessidades do bom relacionamento. Segundo Simaia Sampaio: “Observamos, pois, que a base se dá na família. É por meio dela que o sujeito se estrutura, cria vínculos afetivos, inicia seu desenvolvimento cognitivo e emocional” (SAMPAIO, 2011, p.76). De fato, os primeiros passos do ser humano são dados no seu lar, no local de nascimento e seus responsáveis tem o compromisso na educação e principalmente nas orientações para enfrentar a vida.

A função da escola é distinta do papel da família em relação ao desenvolvimento da criança, as duas representam parcelas decisivas quando se trata de como esta criança se transformará, em consequência desses dois componentes educativos, que para Piaget, “uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos”. (PIAGET, 2007, p.50). No entanto a cooperação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente.

Assim, independente da forma como a instituição família se apresenta na sociedade, sempre exercerá seu papel de importância na formação de valores culturais, éticos e espirituais, permeadas de tradições perpassadas por gerações e, por isso, é muito importante que estejam todos engajados no processo ensino aprendizagem da educação brasileira.

Famílias em consonância com a escola

Os espaços escolares sempre tiveram as suas portas abertas para receberem os responsáveis dentro das escolas, mas, infelizmente muitos alunos ficam a deriva no universo educacional, e, em muitos casos se faz necessário a convocação de reuniões e mesmo assim, há a ausência da família, o quê frustra os indivíduos que estão comprometido com a educação do cidadão do Brasil. Mas, a organização da família vem se transformando com o passar dos anos, porém, em todos os tempos e seja qual for sua formação, deve desempenhar funções educativas, transmitir valores culturais, fornece modelos de formação para o indivíduo viver socialmente e estabelecer suas relações.

Abordar aspectos da relação, família, as escolas e os professores e alunos são complexos, os ambientes de ensino são desafiantes, o que se torna uma tarefa difícil, mas é possível pensar numa integração e a boa relação social, pois sem ajuda da família corre o risco da escola não conseguir sozinha estabelecer meios para que os alunos sejam autônomos em relação ao hábito de estudar, para assim, construir com ela uma relação dialógica, crítica e libertadoras. Segundo Prado, “A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal” (PRADO, 1981, p. 09)”. Ainda, é o lugar onde o aluno passar maior tempo de sua vida e por isso a busca constante da participação dos pais em seu contexto. Para Marques,

Em primeiro lugar nota-se uma melhoria nos resultados escolares sempre que os pais apoiam o processo educativo, em casa. Em segundo lugar, os pais passam a compreender e a valorizar melhor os professores, aprendem a apoiar-se mutualmente na tarefa comum, que é a educação dos filhos. Em quarto lugar os pais aprendem a comunicar melhor com os filhos e valorizar ainda mais o esforço do seu trabalho. (MARQUES, 2001, p.104)

O acompanhamento escolar é muito importante, sendo um fator preponderante para fortalecimento dos laços afetivos da família, e para um desenvolvimento educacional saudável e satisfatório na

educação dos indivíduos, mas quando a escola e a família andam juntas neste propósito, tudo se torna mais fácil. Marques (2001) sugere algumas atividades voltadas à participação da família na escola, através de reuniões periódicas, trabalhos voluntários, conselhos escolares entre outras atividades.

Quanto maior a participação melhor é a interação das relações entre os profissionais e dos educandos é possível criar condições para uma educação construtiva entre a família e escola para evitar o fracasso escolar. Pois, afirmou Sampaio:

Observamos, pois, que a base se dá na família é por meio dela que o sujeito se estrutura, cria vínculos afetivos, inicia seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não é na escola que o desenvolvimento começa como pensam, erroneamente, muitos pais, e grande parte dos problemas e conflitos entre escola e família reside aí, quando alguns pais querem atribuir somente à escola o dever de ensinar e educar, sem participar desta educação. (SAMPAIO 2011, p.76).

A participação deve ser constante e consciente, em todos os níveis do processo educacional, pois é onde ocorre “desenvolvimento cognitivo e emocional” do ser humano, garantindo que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios dessa comunidade. A lista de obrigações do cidadão perante o sistema de ensino é extensa, desde reuniões escolares, palestras, incentivarem leituras, auxiliar nos deveres de casa, dialogar com as crianças e adolescentes, esclarecer dúvidas enfim, interagir com a comunidade escolar. Por isso, escreveu Lopez,

Ao planejar suas aulas, os professores, devem incluir e considerar a participação dos pais nas atividades, uma vez que o aluno, ao sair da escola, é responsabilidade dos pais e auxiliar seus filhos nestes deveres para que a aprendizagem se concretize. (LOPEZ, 2009, p.77).

Através do professor é possível interagir com cada família, desta forma o êxito escolar é certo, pois, o processo ensino-aprendizagem depende de vários aspectos, não apenas, a construção do conhecimento, mas também da maneira como os responsáveis se en-

volvem na ação educativa num todo, pois o momento que os adultos em casa, demonstram interesses pelo cotidiano dentro da escola, o aprendizado adquirido na escola, isso reflete diretamente no comportamento dos cidadãos juvenis. Para Marques,

Os pais embora não possuam qualquer poder formal podem ser grandes líderes em determinadas situações fazendo ouvir as suas vozes (...) no conselho da escola. Então não podemos falar de liderança educativa no singular. É preferível falar de lideranças educativas porque deve existir uma liderança executiva a cargo de diretor e uma liderança educacional (...) conselho pedagógico (...) e grupos de consulta. Assim é quando todos estes grupos partilham de uma mesma visão de escola perseguem a missão e procuram atingir os mesmos objetivos. (MARQUES, 2001, p.96)

A escola por sua vez, precisa de o amparo reunir os pais e seus alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas a favor da educação, exatamente por isso que a comunidade participa do universo escolar. Para que o trabalho do professor, no processo educativo, tenha bons resultados, é necessária uma ação conjunta com os responsáveis, seja no momento das correções de tarefas diárias, atenção ao bom comportamento do mesmo dentro da sala de aula proporcionando aos educadores um clima de confiança e de reciprocidade.

Nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e vice versa, estruturando formas de se relacionar, há os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. O estudioso Parolim afirmou que:

(...) Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia (...), no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

As famílias são peças fundamentais ao desenvolvimento pleno da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis para o bom desempenho escolar e possui um papel crucial na construção dos valores que serão absorvidos com a finalidade de envolver a nas ideias desenvolvidas no âmbito escolar. É no conchego da família e escola que a criança vai idealizar seu caráter/consciência, se educando para confrontar a realidade e os obstáculos na sociedade, tornando-se uma pessoa perspicaz e crítica. Para Szymanski

Uma condição importante nas relações entre família e escola, é a criação de um clima de respeito (...) tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada um e para conhecer a família é necessário que a escola abra suas portas, intensificando e garantindo sua permanência através de reuniões mais interessantes e motivadoras. (SZYMANSKI, 2001, p.75).

Sendo assim, percebe-se que conversando podem-se encontrar formas que sejam eficientes para se comunicar com as famílias, buscando auxiliá-las a encontrar maneiras apropriadas para orientar seus filhos nas tarefas escolares q, levando em consideração o nível cultural, o tempo disponível, entre outros problemas enfrentados. Segundo Silva,

Aí entra a parceria família/escola. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos (...). Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso. (SILVA, 2008, p. 01).

De fato, pensar a educação como algo da vida cotidiana, é transformador no sentido de promover o respeito pela diferença, não homogeneizar padronizando a todos. Essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de

situações de aprendizagem com base no repertório cultural. “Considera-se que a família na relação com a escola participa da construção do sucesso escolar de diferentes maneiras”. Suas ações podem contribuir ou não para a permanência duradoura do filho na escola”. (HORA, 1997, p. 21).

O Conselho Deliberativo Escolar é um dos elementos fundamentais a aproximar as famílias nas escolas, onde tem o objetivo de criar uma maior participação dos pais nas decisões favorecendo a participação da comunidade, bem lembra a teoria de Vygotsky que:

(...) diante da nossa realidade, o homem sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado. É um erro pensar a educação como algo deslocado da vida cotidiana, para que ocorra uma educação de verdade é necessário que esta seja transformadora no sentido de promover o respeito pela diferença, não homogeneizar padronizando a todos. (VYGOTSKY, 1984, p.151).

Neste sentido, é o espaço das diversidades sendo entidade que abre espaço para reivindicações dos alunos, professores, pais e comunidade, possibilitando que as famílias e os educadores atuem juntos na melhoria do entendimento, e estejam em harmonia com a instituição, uma vez que essa relação só pode enriquecer e facilitar o desempenho educacional das crianças. Para que haja uma possível participação dos pais na escola é importante que a família seja orientada com mais intensidade, procurando observar seus pontos críticos, a fim de juntas manterem umas relações direcionadas a resolver as dificuldades provenientes da educação escolar de seus filhos/alunos. Para López

O contato entre a família e a escola é necessário em qualquer idade, durante os primeiros anos ele terá de ser bem mais intenso para coordenar as atividades educativas que permitam a rápida aquisição dos hábitos propostos. Serão identificados possíveis ciúmes, atrasos de maturidade e dificuldades sensoriais (visão, audição...) que muitas vezes a escola consegue detectar com maior clareza que a família, o que pode exigir atuações imediatas para evitar seu agravamento. (LÓPEZ, 2009, p. 27).

Sem dúvida, a família constituída de diferentes formas e não perdeu os direitos de ser o primeiro grupo de mediação do indivíduo com o mundo social, é responsável pela sobrevivência física e mental dos menores, como cuidados essenciais para possibilitar seu crescimento e desenvolvimento, desta forma a função da família é, entre tantos, a obrigação de transmitir t valores sociais e condições para a vida saudável. Por fim, acredita -se que pensar de acordo com a realidade social nos diferentes contextos é o caminho para a formação de cidadão críticos com ética e moral e, de fato seja um ser humano com princípios de respeito e dignidades sociais.

Considerações finais

A investigação para elaboração deste artigo percorreu sobre o “novo” papel dos aglomerados de pessoas denominado “família” e a participação desses membros na instituição escolar, pois o conceito família, atualmente tem novas abordagens e num minucioso exame pode-se acompanhar a evolução das teorias e das práticas desenvolvidas até o presente momento, que expressam uma nova realidade da sociedade do mundo inteiro, inclusive no Brasil. E, o tripé: família/escola/professor abordado neste estudo possibilitou entender que no juridicamente não é mais permitido a visão unilateral de família.

Atualmente na política brasileira se pronuncia o que está na “boca do povo”, numa única só voz, o slogan utilizado na campanha das eleições para presidente: “Deus, Pátria e Família”. Diante de tamanha expressão; qual modalidade familiar que se refere na propaganda? Acredita-se que, jamais pode-se balbuciar frases descontextualizadas com gritos que envolvam “o santo nome em vão” conforme determinado nas Escrituras Sagradas; pois a humanidade em momentos decisivos, fiquem em estado de letargias balbucian-do os seus devaneios.

Mesmo diante das escolhas da vida, seja, no social, político ou econômico e mediante novas ideias, outras, um tanto “demo-dê”; a instituição familiar deve permanecer com as responsabilida-

des e compromissos para o bem dos menores, dentro dos lares e nas escolas do século XXI. Sem dúvida, é dever e obrigação dos responsáveis acompanhar o indivíduo inserido no sistema educacional, pois o envolvimento da família com a educação dá às crianças um amparo afetivo e emocional que reflete no seu comportamento. O crescimento cognitivo através da educação de qualidade na parceria família-escola, estimula o ensino-aprendizagem, grande diferencial e de suma importância no desenvolvimento escolar quando os responsáveis participam da orientação e construção de identidade do indivíduo, por isso, deve promover a parceria com a escola sempre.

As relações estabelecidas entre escola e família ao longo da história sempre ocupou um espaço importante no âmbito educacional, cada uma realiza papéis diversos, porém complementares, na educação que é fornecida para a criança. Nas estatísticas brasileiras evidencia-se que a classe social de baixa renda e os afrodescendentes, ainda são os mais afetados pela violência que rege no mundo. Mas, infelizmente existe uma gama muito grande de menor infrator, dentro da nossa sociedade, pode-se listar vários motivos peculiares que leva o ser humano a seguir por tortuosos caminhos, desde necessidades básicas, família desestruturadas seja por dependências químicas dos pais ou responsáveis.

O estudo aqui, exposto, constatou que o instituto família em qualquer modalidade tem como parâmetro, o ordenamento jurídico brasileiro que estabeleceu que a união com aglomerados de indivíduos tivesse sempre como respaldo a afetividade. Afinal, tudo evoluiu, novos conceitos família foram mostrados, o que possibilitou as reflexões. A educação familiar é à base de todo cidadão, a escola sozinha não faz milagres, até porque ele permanece na escola apenas por algumas horas e as outras horas do dia, são com a família.

O espaço escolar recebe o aluno e sua família sem permitir rótulos referente à vida particular dentro dos espaços escolares, a ideia paradigmática centrada no matrimônio foi modificando à medida que novos grupos de convivência dentro dos lares foram surgindo e conquistando espaços dentro da sociedade.

Por tanto, as novas modalidades não foram mais ignoradas pelos governantes e, também por legisladores, o que os fez reconhecer e garantir direitos das famílias que se formaram no mundo. Família e a escola buscam atingir os mesmos objetivos, preparar a criança para o mundo, deve estes comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais da escola e os próprios alunos e seus responsáveis.

O envolvimento familiar dá mais segurança ao aluno, e senti-se valorizado na sua vida escolar e estabelece mais diálogos com isso, é adotado atitudes de solidariedades e respeito. Pode-se afirmar que a família tem sido o influxo mais importante na personalidade e na formação, pois ela é a base para que a criança encontre um espaço para o desenvolvimento moral e afetivo.

Entretanto, a escola também se encontra na função importante na busca que haja sempre a interação a família com a escola, pois esta, sozinha, não consegue assumir a função de educar e ensinar os conhecimentos científicos e para que o trabalho realizado pelos profissionais que ali atuam, visa o desenvolvimento integral do indivíduo, um ambiente saudável, cercado de incentivos e boas relações. Os componentes familiares, em entendimento com a escola, são peças fundamentais para o pleno progresso da criança e consequentemente são pilares imperiosos no desempenho escolar.

Neste sentido, é interessante fazer ações que possam motivar a família no método de aprendizagem e encadear o processo de interação escola e família, se constituem como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece. O desenvolvimento cognitivo e educacional depende dos seus responsáveis, o papel da escola é somar para obter resultados positivos porque o aluno sente a sua vida valorizada toda vez que escola/professor/ família constitui como base da sociedade.

Enfim, a relação familiar e escolar é fundamental para o processo educativo, portanto as escolas precisam viabilizar mecanis-

mos que permitam uma efetiva participação da família no espaço escolar para refletir os problemas de aprendizagem que acarretam sérias implicações para a prática pedagógica, mecanismos para os quais este trabalho espera ter contribuído que integram a família e estabelecem uma maior relação escola/família.

Referências

- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1988.
- BRASIL, Ministério de Educação. Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Acessória de Comunicação Social - Catalogação na Publicação (CIP) - Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC).Brasília: MEC, 2004, p. 11).
- CURY, Munir. Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.11.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.
- HADDAD, E. G e TAVARES, L.S. Novas modalidades de família¹. Curso de Direito – Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM. Disponível 06-09-2021-http://cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/05_31.pdf
- HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. Campinas: Papi-rus, 1997.
- LÓPEZ, I Sarramona. Educação na família e na escola: o que é, como se faz. 2.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.
- MARQUES, Ramiro. Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presen-ça, 2001.
- MENEZES Pedro. Tipos de família. Rio de Janeiro (UERJ) Universida-de do Porto (FPCEUP). [https://www.diferenca.com/tipos-de-fami-lia/2019.-familia/Disponível:21/09/2021](https://www.diferenca.com/tipos-de-familia/2019.-familia/Disponível:21/09/2021)

- NORONHA Maressa Maelly Soares e PARRON Stênio Ferreira. A evolução do conceito de família. 2017. Disponível:01/08/2021.http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf
- PIAGET, Jean. Para onde vai à educação. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro. Forense Universitária 1984.
- PRADO, Danda. O que é família. São Paulo. Ed. Brasiliense 1981.
- PAROLIM, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza, 2003.
- SAMPAIO Simaia. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola 3 º ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.
- SILVA, Sonia Das Graças Oliveira A Relação Família/Escola. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/a-relacao-familiaescola-477589.html>> 06 fev. 2008.
- SKYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1984.
- WALLON, Henri P. H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa. Ed. Estampa. 1975.

A ludoterapia como método terapêutico no processo do ensino aprendizagem infantil

Leiliane Reis Oliva¹

Rosângela Amélia Teodoro de Jesus²

Rosângela Aparecida de Souza Reis³

Introdução

Os estudos sobre a metodologia da Ludoterapia trazida para a discussão possibilita fazer reflexões sobre as práticas metodológicas que contribuem para detectar as dificuldades no aprendizado do aluno dentro da escola, e no seu processo de interação social nas Séries Iniciais. As atividades são aplicadas nos espaços escolares no ambiente que é tido como o da liberdade e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Todavia, a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas brasileiras e que precisam ser assistidos pela metodologia da Ludoterapia é preocupante, pois muitas crianças precisam serem encaminhadas para as psicoterapias, porém somente o psicólogo poderá atuar e o professor pedagogo pode realizar relatórios e sugerir aos responsáveis que busquem os profissionais habilitados, fora da escola: os psicólogos.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é interrogar sobre o trabalho do pedagogo mediante a metodologia da Ludoterapia, discor-

1 - Professora do estado de MT – Comodoro/Graduação/Pedagogia / Especialista em Pedagogia – Faculdade Licenciatura plena em Pedagogia/Licenciatura Plena em Letras. (UNEMAT)-Pós graduação. Educação Infantil series Iniciais Instituição. Faveni Email rosangelateodoro@hotmail.com-<http://Lattes.cnpq.br/913161225991142>

2 - Psicóloga Leiliane Reis Oliva, (CRP18/02760)/ Graduação/(UNIC)/Especialização em Pedagogia

3 - Professora do estado de MT - Comodoro/Graduação/Especialização/(UFMS)/Mestrado em História UFMT/rorosareis@gmail.com/ <http://lattes.cnpq.br/4434401519223347>

rendo nas reflexões sobre o método, de maneira que constata que, os símbolos, os ícones, peças lúdicas, os desenhos, enfim o universo imagético ajuda a criança a expressar os seus conflitos internos e dificuldades de sociabilização. Por tanto, cabe ao profissional das Séries Iniciais a atuar com os tratamentos terapêuticos nos espaços escolares e quando necessário encaminhá-los para o psicólogo que é habilitado a iniciar a psicoterapia.

Na realidade, discute-se muito que o universo escolar, é o campo da interdisciplinaridade, contudo, falta a presença do psicólogo e do Assistente social no sistema educacional, certamente, esses profissionais, são a ponte para melhores resultados no processo ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Afinal, os trabalhos dos professores em busca de bons resultados na educação escolar percorrem por vários caminhos conceituais, assim obtêm resultados eficazes e entre tantos, está o universo do Assistente Social, o sócio - histórico, as bases filosóficas e os da psicologia, pois, todas essas áreas, trazem discussões que interagem e são complementos, para a busca dos resultados positivos na formação das crianças.

Mas, mesmo os governantes, sendo cientes da necessidade da presença do psicólogo e do Assistente Social no universo escolar para atuarem em parcerias com o pedagogo, as escolas estão carentes dos citados profissionais. Inclusive, as escolas atendem a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015- “Instituí a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência” (BRASIL, Constituição 1988). E, o que se tem atualmente é a “a sala de articulação”, em que é possível o professor pedagogo desenvolver as suas práticas pedagógicas auxiliando os alunos que necessitam de atendimento especializado.

Neste sentido, os estudos de César Cooll Salvador, Pedagogia ao Pé da Letra e Desenvolvimento psicológico e educação trazem um olhar referente a renovação pedagógica, defendida por este que é o atual diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da universidade de Barcelona contribuí para discutir a importância da psicologia na escola.

Os estudos de Virginia Mae Axline: Ludoterapia: A Dinâmica Interior da Criança, colaborou muito com Rogers e em sua caminhada, foi também sua aluna na Universidade de Chicago e companheira de trabalho no “Counseling Center”, em sua pesquisa e desenvolvimento das imensas possibilidades da linha terapêutica não-diretiva. Ela publicou dois livros sobre o tema ludoterapia centrada na criança: o primeiro, em 1947, no qual registrou as suas pesquisas e experiências e as de seus colaboradores até aquela época, um clássico que se constitui num verdadeiro manual desta modalidade de atendimento

Outro importante teórico, é o estudioso Jean Piaget, a obra: Seis estudos de Psicologia, considerado um dos mais importantes estudiosos no que diz respeito ao desenvolvimento humano cognitivo e sua relação com a aprendizagem, auxilia a entender psicopatologia. Seus estudos o consagraram em 1936, com o título de “Doutor Honoris Causa” pela Universidade de Harvard, ainda, fundou o Centro Internacional para Epistemologia Genética em 1955. Piaget publicou, durante sua vida, centenas de artigos e livros, tornando-se reconhecido mundialmente, pois interagiu com crianças, observando e estudando o desenvolvimento de evolução na infância, constituindo, desse modo, a Epistemologia Genética.

As reflexões perpassam, também pelos estudos Vygotsky- *A Formação Social da Mente* - atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo – psicologia da aprendizagem - ou, sócio interacionismo em que o aprendizado é feito através da interdependência entre indivíduos e na noção de mediação, defendeu que aprendizagem mediada é fundamental para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores, que incluem habilidades como planejar ações no longo prazo.

Para tanto, é preciso apreender os conceitos de Humanismo da filosofia, que busca a constante transformação do ser humano e coloca o homem, a sua importância, no centro do mundo. É uma perspectiva que atribui a maior importância à dignidade, aspirações

e capacidades da racionalidade e se entrelaçam com as teorias do Existencialismo, outra corrente filosófica em que o sujeito pensante, mas as suas ações, sentimentos e a vivência é individual, por isso, o ato de brincar é a forma de autoterapia da criança, por meio da qual confusões, ansiedades e conflitos são muitas vezes elaborados e expostos, cabe ao professor fazer as devidas leituras das representações.

As concepções teóricas de Carl Rogers (1942/2005), foram trazidas para as discussões sobre a fase não-diretiva do trabalho, defende que a terapia deve ser uma relação de “calor e afetividades controlados pelo terapeuta” e da Virgínia Mae Axiline (1947/1984), entre as discussões a autora questiona e sugere as escolhas de brinquedos para melhor comunicação para obtenção da expressão dos sentimentos da criança.

De fato, o trabalho do professor no contexto escolar é auxiliado por várias teorias, isto é, interdisciplinar, assim, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem com a Ludoterapia contribui para a criança desenvolver o cognitivo com interações que vão se desenrolando no decorrer da vida, porque na fase infantil, em contato com o brincar, pode ter o seu desenvolvimento avaliado através dos objetos, desenhos, ou seja, no mundo das imagens expressar o seus conflitos e dificuldades nas relações sociais, recebendo do professor pedagogo o método da Ludoterapia que é terapêutico e, o encaminhamento para o tratamento quando necessário da psicoterapia com os profissional da psicologia. Assim sendo, em prol do melhor para as crianças, que nas histórias da humanidade nem sempre, foram bem tratadas, mas que a imposição das leis atuais lhes dão as garantias necessárias em direção a um futuro cada vez mais promissor.

Do sócio-histórico à intervenção pedagógica da Ludoterapia

O Brasil precisa de mais Políticas Públicas para proteger melhor muitas crianças que, ainda, infelizmente, vivem em estado de

vulnerabilidade. Pois, a existência de problemas familiares e sociais refletem nos espaços escolares. E, atualmente são descortinados através das intervenções pedagógicas como o método da Ludoterapia, prática usada pelo pedagogo em consonância com a psicologia. Contudo, houve um tempo em que o descaso relacionados aos indivíduos na fase infantil e adolescentes, foi degradante e, a história registou. Por tanto, e pode-se serem lembrar para entender o processo de conquistas que foram conquistados ao longo do tempo, também para que práticas similares sejam denunciadas, e, as autoridades competentes tomem suas providências contra aqueles que insistem em agir fora da lei.

Nos idos séculos XVIII, pós Revolução Industrial na Inglaterra, o universo-sócio histórico infantil e dos adolescentes marcou profundamente a maneira como a humanidade da época tratava as crianças, neste universo capitalista, o trabalho de menores foi acentuado nas fábricas, momento em que, o sistema de produção modificou pelo uso de máquinas acelerando o processo de fabricação, junto a essas mudanças econômicas, está o povo que sai do campo e vai para cidade com esperança de empregos e melhoria de vida. Esses êxodos rurais fizeram surgir novas classes sociais e exploração do trabalho infantil nas indústrias. Nessa época as crianças começavam a trabalhar desde pequenas, nas atividades do campo, na zona rural, contudo, havia o convívio com os pais diariamente e esse cenário foi completamente modificado ao mudarem para cidade, em busca de melhores oportunidades de trabalho nas fábricas, assim, as relações nos lares também modificaram.

Esses trabalhadores diminuíram o convívio familiar, além de perderem o contato com a natureza depararam com a insalubridade das fábricas e dos espaços urbanos. As relações de trabalho são avassaladoras para os homens, mulheres e crianças que desempenhavam movimentos repetitivos e ao ritmo acelerado das fábricas. Outro fator, que contribuiu para a mão de obra infantil nas fábricas, foi o abandono das mesmas em orfanatos, sem pais foram utilizadas nas indústrias. Com o passar do tempo, as crianças eram encami-

nhadas pela família aos padrões dos pais, para o trabalho exaustivo por muitas horas, perdendo toda a sua infância.

No passado - período do Brasil Colonial- momento de formação da sociedade nos espaços dos “originários da terra”, no longo processo de sociabilização, após o encontro de indígenas e europeus, a condição da criança foi relatada nos manuscritos e denominadas de “peça pequena”. Posteriormente, já no século Brasil o século XX para alguns estudiosos, foi o marco considerado pertencente à criança, devido à grande revolução sobre o conceito e as leis mais contundente para assegurar os direitos da criança, pois o Estado passou a tornar-se responsável pela infância, na perspectiva do bom futuro de um país depende das crianças, obviamente o adulto do amanhã, ou seja, preparar as crianças para o exercício da futura cidadania, diminuindo então diversos problemas sociais.

E, com o passar do tempo, o sócio-histórico infantil no Brasil felizmente, o poder judiciário estabeleceu leis mais rigorosas de proteção às crianças, todavia, garantindo os direitos das crianças determinando que o devido o lugar das crianças e adolescentes é nas escolas. E, por isso hoje, felizmente a cada dia que passa as preocupações com a saúde mental das crianças tem sido prioridades e por isso, o século XXI consolidou Lei 8.069/90, 13 de julho de 1990,- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é o documento que traz a Doutrina da Proteção Integral do Direitos da Criança e que os coloca como sujeitos com direitos a proteção e garantias específicas. Para além disso, pode se citar outra importante lei que não permite o a exploração do trabalho infantil: a Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000 que “Altera dispositivos da Constituição das Leis do trabalho _ CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943”. (BRASIL,2000, Art. 1º). A lei brasileira assegura a mudanças trabalhistas em benefício da criança, nos Artigos: da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, firmou que:§ 1º Art. 403. [...], “ O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola”. (BRASIL,2000, Art. 1º).

O contexto histórico mudou, trazendo a Ludoterapia como mais um direito da criança conquistado no Brasil para as Séries Iniciais, pois os trabalhos trazem benefícios e cuidados em que, muitas vezes o pedagogo precisa vivenciar o mundo lúdico da criança e perceber a capacidade cognitiva, notando também que nem todas as manifestações são verbais e sim imagéticas. Assim, Rogers

Desenvolvendo seu trabalho na clínica, aos poucos Rogers foi descobrindo (.um novo modo de lidar com a criança, com seus familiares ou substitutos destes e, através dessa experiência, começou a desenvolver uma abordagem terapêutica não-diretiva, ou seja, onde a criança é que guia o terapeuta e não o contrário (BRITO, 2012, p.17).

A prática da Ludoterapia infantil dentro do espaço escolar vem crescendo, e o professor nas séries iniciais tem o entendimento de compreender a dinâmica que ocorre no processo de desenvolvimento e adaptativo da criança nos dias atuais com mais frequência para que através dos brinquedos pedagógicos e desenhos, no universo escolar o professor na formação cognitiva da criança tenha positivos resultados.

À medida que ia desenvolvendo essa nova proposta de ludoterapia, foi se dando conta dos benefícios que ela trazia à criança e constatando que há sim, por mais que não pareça, uma autonomia e um conhecimento, próprio na criança, de qual caminho para ela é melhor seguir. A escolha de seu caminho é mais positiva quando lhe é fornecido um ambiente seguro, de confiança e estima, onde possa sentir-se potencializada a encontrar suas próprias direções – do que quando essa escolha é feita pelo terapeuta, suposto “dono do saber”. Foi assim, abrindo-se a suas relações com os clientes, que Rogers começou a construir a ludoterapia centrada na criança. (BRITO, 2012, p.17).

Diante das queixas e aflições percebidas no espaço escolar, o professor aplica o método da Ludoterapia é uma prática psicológica que melhor trabalha o processo de desenvolvimento infantil. Por isso, a metodologia do professor pedagogo na perspectiva, numa

prática concebida como um processo terapêutico, em que a escuta e a fala, mediadas pelo brincar, possibilitam à criança expor diversos tipos de problemas que as afligem e na busca do aprendizado e liberdade, existência e ser no mundo, pois

(...), “Ludoterapia: a dinâmica interior da infância” (Axline,1972/1947) sendo sua introdução escrita pelo próprio Rogers; e o segundo, na forma de romance, de leitura muito agradável, e que versa sobre o processo de psicoterapia de uma criança, cujo título é “Dibs in search of self” – “Dibs em busca de si mesmo” (AXLINE,1986/1964).

E, as atividades lúdicas são realizadas através de brinquedos, desenhos, pinturas, jogos, histórias, quebra-cabeça, utiliza para criar um ambiente agradável no qual a criança passa a desenvolver a confiança, o sentimento e respeito pelo profissional, permitindo que este passe a conhecer seus pensamentos e sentimentos que provocam comportamentos, agressivos ou de silêncio.

Sendo que, o existencialismo presume que a criação do homem não tenha sido definida com algum propósito, ou seja, criado para uma determinada finalidade, mas sim que ele desenvolva sua forma a medida em que transita sua jornada existencial. Percebe-se aqui que a brincadeira é um forte elemento para se trabalhar o desenvolvimento da criança.

A Ludoterapia no espaço escolar: perspectivas contemporâneas

Na atualidade, existem muitos profissionais que através de uma visão interdisciplinar contribuí dentro do sistema educacional garantindo a qualidade do ensino brasileiro com a sua turma de sala de aula, seja nas Séries Iniciais no Ensino Básico e no Superior. A velocidade dos acontecimentos com o uso da internet tornou os indivíduos sociais mais acelerados em todos os setores, mas, também trouxe ansiedades, frustrações e a necessidade de resultados imediatos. Mas a criança no ensino infantil desconhece as urgências dos

adultos e convivem sem entender as cobranças e falta de tempo dos pais num contexto que tudo tão veloz. Os problemas mais agravantes da infância contemporânea revelados, são o afastamento entre crianças, pais e irmãos, os diagnósticos de transtornos mentais que vem crescendo consideravelmente, tais como; o aumento transtornos compulsivos alimentares ocasionando a obesidade ou anorexia na criança, a depressão e os altos índices de violência física entre outros.

É neste contexto do século XXI em que muitas coisas são feitas via on line na vida do homem, a Ludoterapia atende as crianças com dificuldades cognitivas é sem dúvida, a adaptação do processo psicoterapêutico aplicado pelo pedagogo em sala de aula, através de brincadeira é a mais espontânea forma de expressar os sentidos. A finalidade da Ludoterapia é contribuir no aprendizado do aluno, utilizando os brinquedos para que a crianças expressem com tranquilidade seus problemas internos através das formas simbólicas e o pedagogo é capaz de ensiná-la a ultrapassar e enfrentar as dificuldades de convívio e relações sociais dentro da escola.

Sem dúvida, os desenhos, atividade lúdicas, os brinquedos entre outras atividades a criança expressam seu mundo, de aflições e angustias e pode reproduzir atitudes vivenciadas que ocorrem entre adultos, por exemplo, uma discussão, violências, abusos e até mesmo agressões sofridas. O ser humano é o único que ao vir ao mundo necessita de aprender a caminhar, entre outros afazeres sociais e se observar o reino animal, muito nascem caminhando.

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Vigotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos, foi um dos primeiros a considerar que é possível aprender por meio do conhecimento do outro, ele dizia que não se obtém clareza apenas com os educadores, mas defendia que a aprendiza-

gem é uma atividade simultânea e que relações cooperativas entre alunos podem e devem ter espaço nas salas de aula.

Os problemas que afligem a criança poderiam serem elencados, numa enorme listagem, como: mudança de cidade ou de escola, separação dos pais, bullying, perda de alguém próximo, violência sofrida entre outras situações de natureza inapropriadas para crianças. E, acarretam sofrimentos, diante dos seus responsáveis que não conseguem lidar com as situações, assim a ludoterapia é de grande valia na infância, isto é, melhora do indivíduo. Levando em consideração que o brincar é uma linguagem na qual a criança se expressa de forma mais simples e natural, permitindo-lhe desenvolver o seu potencial criativo e proporcionando que o psicoterapeuta se comunique e entenda a criança em vários outros aspectos seja familiar ou no âmbito psicossocial e interaja na riqueza da imaginação infantil. Assim, a Ludoterapia:

[...] uma relação interpessoal dinâmica entre a criança e um terapeuta treinado em ludoterapia que providencia a está um conjunto variado de brinquedos e uma relação terapêutica segura de forma que possa expressar e explorar plenamente o seu self (sentimentos, pensamentos, experiências, comportamentos) através do seu meio natural de comunicação: o brincar. (LANDRETH, (2002) apud Homem ,2009, p. 145),

Sendo um dos maiores progressos o desenvolvimento do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, onde as crianças e os adolescentes brasileiros gozam de direitos e deveres, proporcionando a todos saúde física, mental social sem discriminação, seja ela, cor, raça ou classe social, para a construção de uma vida adulta em sociedade.

Neste contexto destaca-se como possibilidade de compreensão e de intervenção nesse campo de atuação da psicologia de bases filosóficas que abordam os conhecimentos sobre a prática da Psicoterapia. No entanto de acordo com autor Moraes (2011),

Essa prática “já foi outrora identificada como humanista – existencial, e antes disso, foi definida a partir dos

eixos distintos que se embasavam ou no Humanismo ou no Existencialismo.” Para melhor abordar o assunto será destrinchado as suas definições (MORAIS, 2011, p.. 103).

A Psicologia Humanista no Brasil tem seu embasamento na Abordagem Centrada na Pessoa criada por Carl Rogers, onde o ser humano é capaz de resolver seus próprios problemas devido a sua capacidade de conhecer a si mesmo melhor que qualquer outro, sendo que o indivíduo visa concretizar aquilo que considera fundamental ou importante para si mesmo, sendo, portanto, uma tendência do ser humano.

Evidenciam-se, dessa forma, diversos aspectos humanistas presentes na Abordagem Centrada na Pessoa, uma vez que ela busca resgatar o respeito e a ênfase no ser humano, destacando o papel dos sentimentos e da experiência como fator de crescimento. Busca centrar-se na relação interpessoal, construindo condições psicológicas adequadas ao desenvolvimento do potencial de mudança daquele que recorre a uma relação de ajuda.” (SILVA e SILVA, 2013, p. 32).

Sendo que as teorias de Rorgers em relação a abordagem humanista passaram a se aproximar do Fenomenologia e Existencialismos, e por seguinte se afastando do ponto de vista teórico. Na abordagem do método não diretivo desenvolvida por Axline propõe-se que:

A ludoterapia não diretiva pode ser descrita como uma oportunidade que se oferece à criança de crescer sob melhores condições. Sendo o brinquedo seu meio natural de auto-expressão lhe é dada a oportunidade de, brincando, expandir seus sentimentos acumulados de tensão, frustração, insegurança libertando-se desses sentimentos através do brinquedo, ela se conscientiza deles, esclarece-os, enfrenta-os, aprende a controlá-los, ou os esquece. (AXLINE, 1984, p. 28 apud BRITO; PAIVA, 2012).

Nessa concepção a autora defende que é fundamental que o terapeuta em primeira mão respeite e seja sincero com a criança, sendo que é essencial que ele apresente atitudes distintas das quais

demonstram as pessoas que participam ativamente no cotidiano da criança, principalmente no âmbito de não ordenar.

Na ludoterapia, de acordo com essa premissa de confiança na capacidade da criança, ela pode “descobrir seu caminho, testar a si própria, deixar revelar sua personalidade, tomar a responsabilidade por seus próprios atos [...], a criança adquire a coragem de seguir em frente e de se tornar um indivíduo mais maduro e independente (AXLINE, p.32 apud BRITO e PAIVA, 2012).

Sendo que em uma sessão de Ludoterapia é a criança quem gerencia a brincadeira, pois ela tem a total liberdade de escolha de brinquedo e a forma e o momento em que quer brincar, criando então confiança em si mesma.

Quanto a abordagem de Gestalt-terapia refere-se ao propósito de auxiliar a criança a desenvolver a consciência de si própria e de sua existência. Sendo que par a autora Gonçalves (2009), o objetivo Gestalt-terapia se entende a:

[...] reencontrar a vivacidade e o contato pleno com o mundo através da desobstrução de seus sentidos, do reconhecimento do seu corpo, da identificação, aceitação e expressão de seus sentimentos uprimidos, da possibilidade de realizar escolhas e verbalizar suas necessidades, bem como de encontrar formas para satisfazê-las, além de aceitar quem ela é na sua singularidade (GONÇALVES, 2009, p.85).

Portanto, o exercício dessa terapia visa recuperar o desenvolvimento da criança saudável novamente, permitindo-as que percebam o mundo a sua volta através do uso de recursos lúdicos. Sendo que o papel do terapeuta é acompanhar a criança no trajeto que ela escolhe percorrer, e não induzir um caminho, pois a criança precisa de liberdade para expressar seus sentimentos, ainda que seja fundamental que o terapeuta não esteja ali para julgar a criança.

Assim entende-se claramente que independente das abordagens utilizadas na psicoterapia infantil, as duas possuem o lúdico como forma de auxiliar a criança a expressar seus sentimentos, e que o psicoterapeuta junto com a criança vai desenvolvendo o cres-

cimento da mesma. A criança passou a ter um espaço especial a partir do final do século XIX onde o Estado passou a ser o principal responsável por elas, sendo que a partir desse momento os médicos desviaram seus olhares dos adultos para as crianças, no sentido de que se cuidasse das crianças de hoje não haveria problemas amanhã, assim as crianças passaram a ser o foco das atenções no século XX.

O uso de atividades lúdicas com as crianças para que esta desenvolva suas capacidades e habilidades muita das vezes ocultadas. Essas atividades são utilizadas para que as crianças diferentes dos adultos precisem de meios de se comunicar e expressar seus sentimentos que não seja verbalmente, assim o lúdico entra em cena através dos desenhos, jogos, brinquedos, argilas, pinturas entre outras, onde a criança se sente livre para exercer sua criatividade sem que seja inibido.

Na atualidade, com muitas diversificações de comunicações que a todo momento há algo novo e que, são inevitavelmente oferecidos e repleto de informações que se inovam a cada momento e que, são constantemente oferecidas às crianças e aos seus genitores, percebe-se a necessidade de vê-se a necessidade de arrumar outras adaptações a essa nova fase que nos é mostrada. Atualmente, as crianças são muito exigidas em função do mundo em que vive e devem dominar a informática, praticar esportes, tirarem sempre notas altas na escola, serem obedientes, enfim, serem eficientes naquilo que fazem e as atribuições do dia a dia fazem com que cada vez mais as crianças fiquem sobrecarregadas, deixando de serem o que realmente são: crianças. Podendo vir atrapalhar o desenvolvimento saudável.

Muitas informações e requisições e, no experimento de sobrevivência o desencontro com eles mesmo, passa a fazer uso de alguns tipos de comportamentos tais como: agressividade, hiperatividade, angústia, medos, dificuldades na escola, chegando até afetar os seus relacionamentos interpessoais, mesmo no âmbito familiar com as demais pessoas de seu convívio, e assim podendo ocasionar a depressão infantil dentre tantos outros.

Mas, há crianças que demonstram essas emoções de forma diferentes, quando se entendem em meio a confusão entre seus familiares ou no meio onde vivem, acabam a adoecer demonstrando algo que não esteja bem. Por estes motivos que é de suma importância um atendimento com um psicoterapêutico para ajudar nesse processo de compreender e passar ter um bom desenvolvimento.

A psicoterapia é uma ferramenta importante para ajudar os indivíduos com distúrbios ou conflitos, é o monitoramento das emoções da criança, para que ela consiga perceber a força de sua ansiedade em diferentes situações as quais ela é exposta. E, através dos desenhos na ludoterapia percebe-se a ansiedade é possível ver como estão os sentimentos da criança quando exposta a situações que lhe causam ansiedade. Todavia, o propósito de auxiliar os sujeitos a desenvolver estratégias de para uma melhor adaptação quando estes se encontram em conflito emocional ou psicossocial.

São vários os motivos que levam os pais a buscarem terapia para seus filhos. Os mais frequentes são os distúrbios de aprendizagem e os de comportamento (dentre estes, particularmente, a agressividade, a rebeldia, a ausência de limites e o alto grau de ansiedade). Esses distúrbios costumam ser mais frequentemente identificado no início da idade escolar, quando se observa que o comportamento da criança parece ser diferente daquilo que é esperado como normal para aquela idade. O terapeuta, no entanto, procurará sempre conduzir a criança na busca de sua independência e autonomia, gradativamente, para que o vínculo afetivo se desfaça de forma natural. A melhora, em relação ao quadro inicial, é detectada através da evolução de seus desenhos e brincadeiras, bem como de seu comportamento em casa e na escola, cujas informações são sempre verificadas junto aos pais e professores.

Assim, o professor ao observar as representações feitas na ludoterapia, realizadas pelos alunos analisa a origem das formulações feitas pela criança e em linguagens lúdicas interage nas atividades na sala da escola bastante agradável para que a criança goste do ambiente e consiga obter resultados que possam contribuir no processo do ensino-aprendizagem do aluno.

Considerações finais

As abordagens apresentadas neste estudo possibilitou entender o contexto escolar que precisa da prática da metodologia da ludoterapia e o quanto há ausência da presença do psicólogo para junto com o pedagogo para que possam atenderem os alunos, também auxiliados pelo Assistente Social. Mas infelizmente o sistema educacional brasileiro não tem dado a devida tenção para o problema. Mesmo ao longo da história o cenário tenha mudado em relação ao tratamento dado na fase infantil as crianças brasileiras, pois são amparadas por leis, sendo assim pode se afirmar que o que for para a melhoria dos pequenos cidadãos, recebe apoio das autoridades jurídicas, basta serem acionadas.

Dessa forma tornou-se evidente a importância da ludoterapia como tratamento terapêutico auxiliando no desenvolvimento intelectual do educando, como agente facilitador de expressão, trazendo em si uma proposta baseada em atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e atividades artísticas, já que todos esses aspectos estão inseridos em seus diversos contextos o caráter pisco pedagógico.

Observar como a ludoterapia pode contribuir para a melhora física e mental do individuo, quais as vantagens que mesmo pode ocasionar na vida de cada aluno. O presente trabalho visou demonstrar as possibilidades da expressão lúdica, considerando inúmeros casos de crianças com baixo rendimento escolar devido à aplicação de metodologia inadequada e sem estímulo de criatividade por não receberem os métodos adequados.

O papel da Ludoterapia em si é de ser um outro dinâmico, que pode regular, comparar ou registrar as ações das crianças, tendo auxílio em construir seu sua maneira de agir ou pensar, diante de alguma manifestação, tendo como disposição os instrumentos para que no brincar possa construir novos significados e ações diante de algo acontecido, ou seja, ao brincar a criança consegue traduzir e possibilitar a construção de um pensamento em relação aos objetos ou relações sociais que participa, é preciso então focar no modo

com que a criança se relaciona com os brinquedos e com os desafios cotidianos.

Todavia, o pedagogo que não é habilitado para aplicar a psicoterapia através de relatórios orienta os pais a buscarem fora dos espaços escolares a ajuda do psicólogo. E, assim, para que a criança desenvolva com confiança, segurança e saudavelmente, cada vez mais uma relação de parceria, a fim de superar as dificuldades existentes no aprendizado, nos relacionamentos com colegas, atitudes, valores e respeito às regras, os responsáveis para tornar mais eficaz a ação escolar e, também, respeitar os conhecimentos e as habilidades que a instituição proporciona.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, assim como a Constituição Federal de 1988, é enérgico ao dizer que é dever do Estado, da sociedade e da família garantir às crianças e adolescentes condições de pleno desenvolvimento e proteção. Os direitos da criança e do adolescente passaram a ser valorizados e respeitados a partir das conquistas sociais de movimentos que buscavam a proteção e a efetivação dos direitos humanos em todo território do Brasil.

Referencias

- ALMEIDA, Fernando José de. Sartre: é proibido proibir. São Paulo: Editora FTD, 1988.
- AXLINE, V. M. (1984). Ludoterapia: A Dinâmica Interior da Criança. Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1947).
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1988.
- BRANCO, Taciane Marques Castelo. Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança. Dissertação apresentada ao Instituto de psicologia e fonoaudiologia da Pontifícia universidade Católica de Campinas (PUC).2001. Disponível: http://gruposerbh.com.br/textos/dissertacoes_mestrado/dissertacao05.pdf

- BRITO, R. A. C. / PAIVA, V. M. B. Psicoterapia de Rogers e ludoterapia de Axline: convergências e divergências. Rev. NUFEN vol.4 no.1 São Paulo jun. 2012
- COLL César. Pedagogia ao Pé da Letra. 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/cesar-coll/>>. Disponível em: 18 de setembro de 2021.
- COLL, César [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: [recurso eletrônico] / César Coll ... [et al.]; tradução Fátima Murad. – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007. (Psicologia da educação escolar; v. 2) Editado também como livro impresso em 2004 ISBN 978-85-363-0777
- GONÇALVES, D. H.; HELDT, E. Transtornos de Ansiedade na infância como preditor de psicopatologia em adultos. Revista Gaúcha Enfermagem, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009.
- HELDT. Ansiedade, medos e preocupações: transtornos de ansiedade na infância e adolescência in: KONKIEWITZ, E. C. (Org) Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. UFGD: Dourados, 2013, p. 113-124.
- MORAIS, A. Introdução à Psicologia do Ser (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Eldorado. 2011.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro. Forense Universitária 1984.
- RAMOS, M, C, T, D. O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas, Curitiba, Ibpx, 2002.
- STALLARD, P. Ansiedade: Terapia Cognitivo - Comportamental para Crianças e Jovens. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SILVA FILHO, O. C. da; SILVA, M. P. Transtornos de ansiedade em adolescentes: considerações para a pediatria e hebiatria. Adolescência & Saúde, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2013.
- SKYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1984.
- WALLON, Henri P. H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa. Ed. Estampa. 1975.

A formação docente para enfrentar o *bullying*: a percepção de licenciandos e egressos

Anderson Jonas das Neves¹

Formação cidadã e violência escolar

A atuação da escola, como instância formal de ensino, está devidamente regulamentada e preconizada na Constituição do Estado brasileiro (FANTE, 2005). Para além de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela Humanidade, cabe à escola operar como um contexto propício ao desenvolvimento psicossocial e à formação cidadã dos indivíduos (DEL PRETTE; FERNANDES PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

O contexto escolar promove condições facilitadoras da socialização e da aprendizagem cidadã quando garante ambientes seguros e saudáveis, e oferece múltiplas oportunidades para aprender habilidades sociais, comportamentos morais e pró-éticos. Contudo, a realidade escolar que se impõe diverge das condições desejáveis para esse desenvolvimento, e tem se tornado, cada vez mais, um contexto que produz e reproduz violências (FREIRE; AIRES, 2012; LEÃO, 2010; MALIKI; ASAGWARA; IBU, 2009; OLWEUS, 1996).

1 - Pós-doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus Bauru (FAPESP #2018/16694-5) e membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INC&T-ECCE). Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicólogo e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP campus Bauru. Desenvolve pesquisas na área de aprendizagem, tecnologia de ensino, linguagem e deficiência. Lattes: lattes.cnpq.br/5369424025807508

A violência escolar é um fenômeno complexo, multideterminado e que extrapola os “muros da escola” (FANTE, 2005); isso significa que essa violência não é definida pelo local onde ocorre e pode englobar desde o espaço físico da escola, o trajeto percorrido casa-escola, até contextos sociais que produzem conflitos relacionados ao espaço escolar. Ainda, qualquer pessoa relacionada à escola pode ser envolvida e afetada por esse tipo de violência, de professores, alunos, faxineiras, a diretores e pais (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

As situações de violência escolar que ocorrem entre os alunos requerem uma atenção especial dos educadores, visto que podem trazer prejuízos físicos, emocionais, na socialização e no desenvolvimento acadêmico (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006; MALIKI; ASAGWARA; IBU, 2009; OLWEUS, 1996; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Quando se observa a recorrência desse tipo de violência escolar, a comunidade escolar deve ficar alerta e suspeitar da incidência de bullying.

O bullying no contexto escolar

O bullying compreende, basicamente, situações em que um aluno é exposto a ações negativas e intencionais, de forma repetida e ao longo do tempo, que são executadas por um ou mais alunos (OLWEUS, 1996). O bullying pode ser identificado pelas seguintes características:

- a) restrito a situações de violência entre alunos (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010); logo, as violências vivenciadas entre os diferentes membros da comunidade escolar, como professor-aluno e funcionário-aluno, não são consideradas bullying.
- b) as situações violentas e agressões se repetem ao longo do tempo; atos violentos considerados isolados e/ou circunscritos temporalmente, mesmo que ocorram no ambiente escolar, não são descritos como bullying (WILLIAMS, 2004).

- c) desigualdade na relação de poder entre o agressor e a vítima, que pode estar relacionada à idade, ao tamanho físico, à força ou ao status social. Sob essas condições, a vítima apresenta sentimentos de inferioridade e dificuldades para impedir as agressões, o que favorece a manutenção do bullying (GLEW et al., 2005; LAMB; PEPLER; CRAIG, 2009; LOPES NETO, 2005; MALIKI; ASAGWARA; IBU, 2009; OLWEUS, 1996);
- d) os agressores agem de forma deliberada e intencional. Em outras palavras, as agressões que caracterizam o bullying não devem ser decorrentes de desentendimentos, discussões, brigas ou provocações por parte da vítima, de modo que expressam apenas o desejo do agressor de se impor e demonstrar poder (FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008);
- e) geralmente essas situações são interpretadas como “brincadeiras” e as vítimas temem denunciá-las, o que perpetua o bullying e reafirma uma dominância do agressor sobre a vítima (FREIRE; AIRES, 2012; LEÃO 2010).

São observados diferentes papéis e formas de engajamento nas situações de bullying (FANTE, 2005; GLEW et al., 2005; OLWEUS, 1996; ORPINAS; HORNE, 2006):

- a) vítima, quando o aluno apenas sofre ou é alvo das agressões. Se reage de maneira impulsiva ou provocadora, esse aluno pode ser considerado como uma vítima provocadora;
- b) autor, quando o aluno apenas executa as agressões. O autor é descrito como passivo quando agride a vítima sob comando de um líder, i. e. sem tomar iniciativa própria;
- c) vítimas-autores, quando o aluno tanto agride quanto é vítima;
- d) testemunhas, quando o aluno apenas presencia o bullying, sem participação direta;

- e) sem envolvimento, quando o aluno não participa de qualquer tipo de vitimização, autoria ou testemunho.

O bullying pode ser compreendido a partir da descrição detalhada de seus componentes. As agressões que ocorrem no bullying podem ser consideradas (LAMB; PEPLER; CRAIG, 2009; LOPES NETO, 2005):

- a) diretas, quando as vítimas estão presentes e são alvos diretos das agressões físicas ou verbais, por exemplo; e
- b) indiretas, quando as vítimas estão ausentes e as atitudes afetam especialmente o contexto escolar, produzindo isolamento social, indiferença e exclusão.

A literatura também propõe que o bullying seja descrito com base nas seguintes categorias (AVILÉS-DORANTES; ZONA-NA-NACACH; ANZALDO-CAMPOS, 2012; LAMB; PEPLER; CRAIG, 2009; LOPES NETO, 2005; MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011; ORPINAS; HORNE, 2006):

- 1) físico, quando se atinge fisicamente a vítima (e.g., chutes e socos);
- 2) verbal, quando são atribuídos apelidos e/ou feitas ameaças à vítima;
- 3) psicológico, quando ocorre ridicularização e exclusão direcionadas à vítima;
- 4) material, quando o agressor destrói ou rouba itens pertencentes à vítima.

Pesquisas realizadas em diversas regiões do Brasil, com diferentes amostras e instrumentos, mostraram que a maioria dos alunos já se envolveu em situações de bullying (variando de 5% a 91% das amostras); mais de 16% dos alunos foram vítimas (variação de 17% a 67%); pelo menos 2% atuaram como autores (variação de 3% a 55%); e que 50% dos alunos foram testemunhas (variação de 57% a 84%) (BANDEIRA; HUTZ, 2012; BRITO; OLIVEIRA, 2013; CUNHA, 2009; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; GROSSI;

SANTOS, 2009; MALTA et al., 2010; WILLIAMS, 2009). Por um lado, esses dados de prevalência do bullying devem ser interpretados com cautela, dado que foram obtidos a partir de critérios específicos de cada estudo, por diferentes instrumentos e com amostras heterogêneas (i.e., distintas características socioeconômicas, culturais e regionais). Por outro lado, esses resultados servem como um “termômetro” do bullying no contexto escolar brasileiro e oferecem subsídios importantes tanto para prevenir e manejar o bullying, quanto para prover suporte especializado para superar as consequências psicológicas e acadêmicas dessa situação (e. g., ansiedade, depressão, isolamento, déficits em habilidade sociais, comportamento antissocial, dificuldades na aprendizagem acadêmica, dentre outros) (AVILÉS-DORANTES; ZONANA-NACACH; ANZALDO-CAMPOS, 2012; DUE et al., 2005; GINI; POZZOLI, 2009; MALIKI; ASAGWARA; IBU, 2009).

Enfrentando o bullying por meio da formação docente

Algumas possibilidades podem ser vislumbradas para enfrentar o bullying e superar os seus efeitos deletérios no desenvolvimento dos alunos. Uma alternativa é implementar programas de prevenção e/ou de intervenção, direcionados para grupos de escolares, com vistas a promover habilidades sociais e comportamentos pró-éticos (COSTA; NEVES; CASTRO, 2020; FALCÃO et al., 2016).

Uma possibilidade que pode ser especialmente promissora para enfrentar o bullying envolve a formação inicial e continuada de professores. Pesquisas tem demonstrado que programas formativos sobre bullying aumentam o conhecimento do professor sobre o fenômeno, favorecem o empoderamento docente e ajudam no manejo do bullying em sala de aula (MACEDO et al., 2014; MENDES, 2011).

Para que a formação docente sobre bullying tenha maior chance de alcançar os resultados esperados, algumas perguntas devem

ser feitas aos professores: O que sabem sobre o bullying? Reconhecem situações de bullying? Como lidam e manejam o bullying? Questionamentos como esses operam como ponto de partida para o planejamento de uma formação docente sobre bullying (PANOSSO, 2019). Identificar essas demandas formativas - i. e., o que os professores “sabem” (conhecimento teórico-conceitual) e como “lidam” (habilidade/manejo) em relação ao bullying - são cruciais para definir conteúdos/habilidades a serem ensinados, a organização da formação docente e como as aprendizagens serão avaliadas.

Nicolaides, Toda e Smith (2002) e Silva e Rosa (2013) contribuem nessa direção ao investigar as demandas formativas de professores (formados e em formação) sobre o bullying. Esses estudos revelaram que os professores apresentavam uma compreensão fragmentada e superficial do assunto, reconheciam pouco os tipos e as diferenças entre os papéis, e raramente entrevistavam quando presenciavam situações de bullying. Por um lado, esses resultados sugerem a necessidade de mais estudos sobre o bullying escolar no Brasil, especialmente para conhecer como o professor lida com o bullying na sala de aula (SILVA; ROSA, 2013). Por outro, esses dados sublinham uma escassez na formação docente em relação à temática do bullying, que pode vir a ser superada por meio da capacitação de professores, da oferta de disciplinas nas licenciaturas e da proposição de políticas educacionais de enfrentamento ao bullying.

Com vistas a contribuir com os estudos que mapeiam as demandas formativas, o presente estudo visou identificar a percepção de professores quanto a formação acadêmica, experiência e necessidade formativa sobre bullying. Esse estudo foi um passo inicial para propor uma capacitação de professores sobre bullying escolar - baseado no trabalho de Neves, Lima, Valle e Fújie (2005) e, posteriormente no estudo de Panosso (2019) -, contudo, o seguimento não foi possível por conta da pandemia de Covid-19.

Método

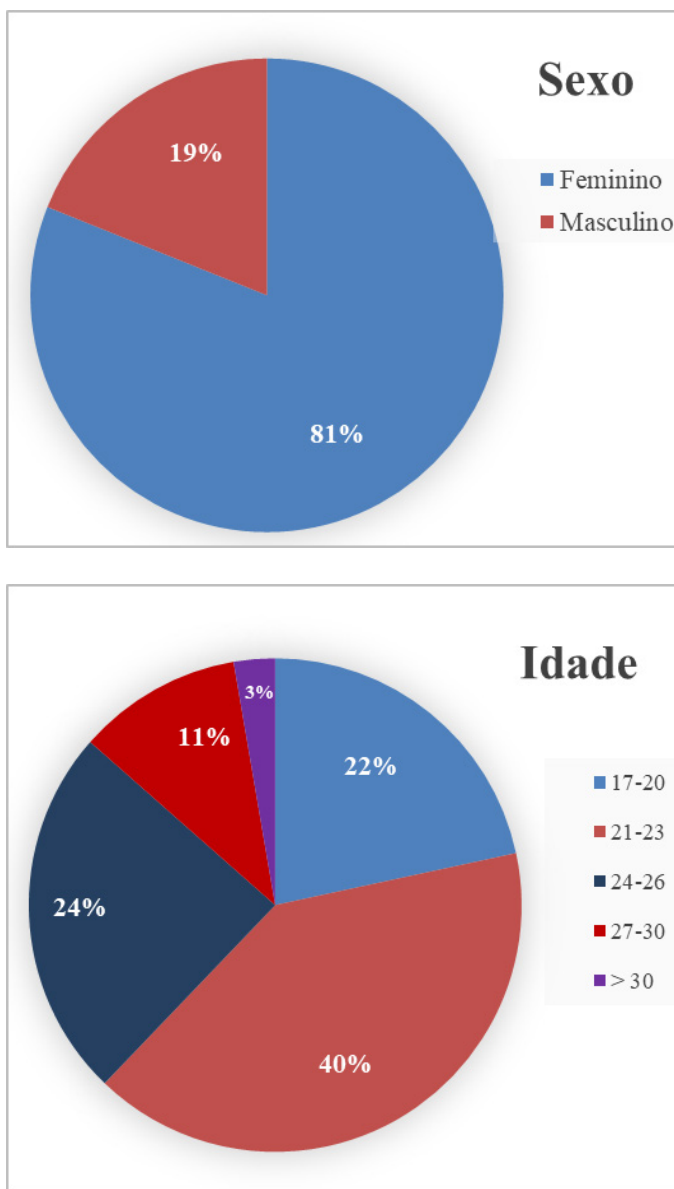
A necessidade formativa de professores em relação ao bullying e o interesse em participar de uma capacitação foram identificadas por meio de uma survey com graduandos e egressos das licenciaturas. Por meio do Google Forms®, foi elaborado um formulário eletrônico com oito questões de múltipla escolha e quatro dissertativas. As questões foram as mesmas de Neves, Lima, Valle e Fujie (2015), as quais coletavam informações específicas da licenciatura (e. g., qual semestre está cursando) e abordavam a temática do bullying na formação acadêmica e experiência docente, o manejo em sala de aula e a relevância atribuída ao tema.

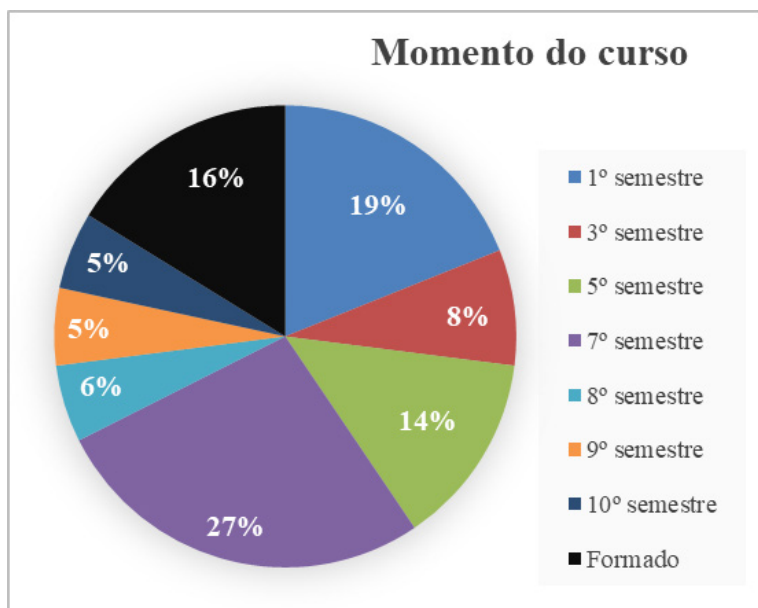
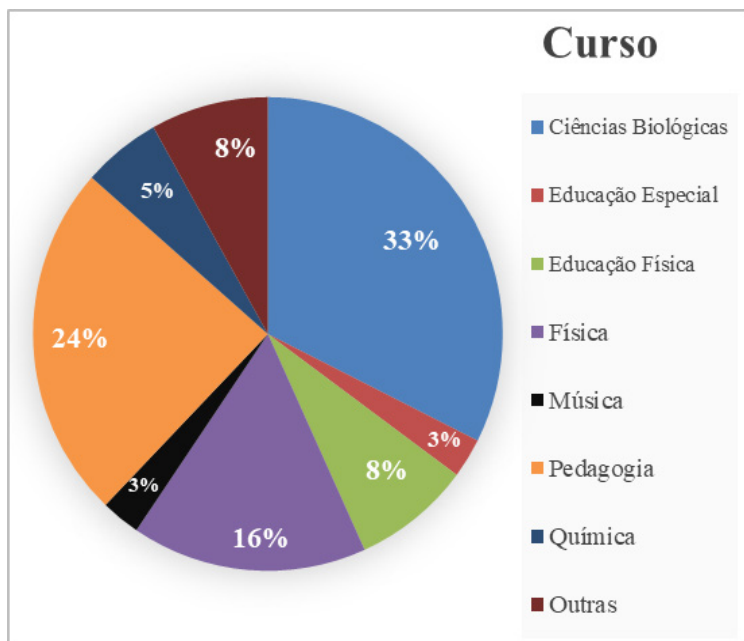
O formulário foi disponibilizado em redes sociais (e.g., Facebook® e Instagram®) por 72 horas. Algumas informações sobre a finalidade da survey e instruções eram apresentadas antes do preenchimento e o participante não tinha contato com o pesquisador (coleta assíncrona). A participação era voluntária e anônima. Não foram aplicados critérios de inclusão e/ou exclusão e todos os dados coletados foram considerados para a análise.

Resultados

Participaram do estudo 37 participantes, com predomínio do sexo feminino (81,1% da amostra) e com idade entre 17 e 23 anos (62% da amostra); a média de idade da amostra foi de 23 anos, desvio padrão de 3,78 anos e intervalo de idade de 17 a 36 anos. A maioria dos participantes eram graduandos, em diferentes momentos da licenciatura, e apenas 16% eram formados. A Figura 1 apresenta a distribuição das características dos participantes.

Figura 1. Distribuição dos participantes por sexo, idade, curso e período do curso.



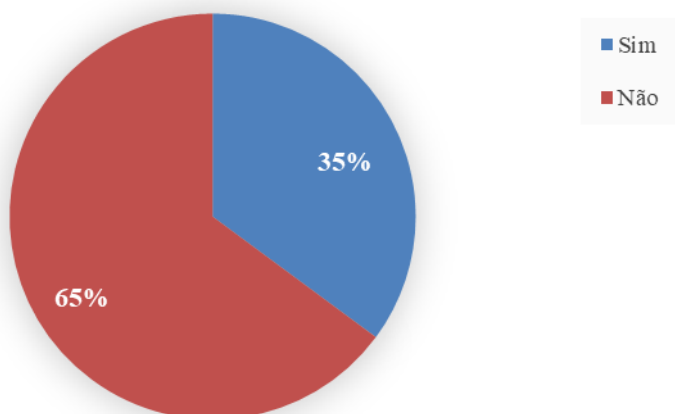


Todos os participantes consideraram importante o bullying como tema a ser trabalhado com professores (formados ou em formação). Ao questionar a temática do bullying durante a formação acadêmica, 65% dos participantes relataram que o tema não foi abordado durante a licenciatura. Além disso, 78% dos participantes indicaram alguma experiência docente (i.e., “dar aulas”) e 68% relataram que já presenciaram alguma situação de bullying durante essa experiência. Esses resultados estão devidamente apresentados na Figura 2.

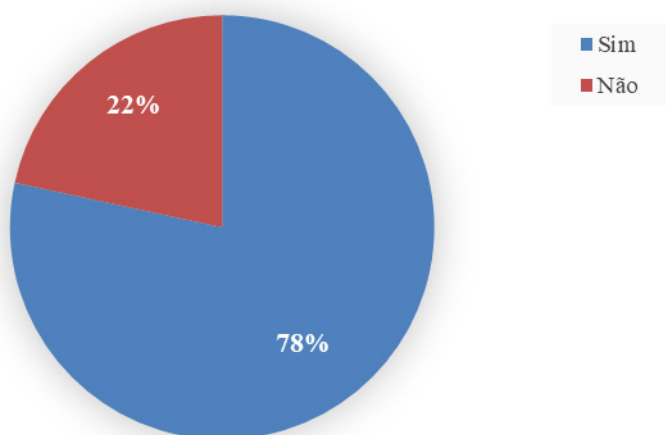
Figura 2. Distribuição das respostas dos participantes quanto a importância da temática, a formação acadêmica sobre o tema, a experiência docente e a ocorrência de bullying durante a experiência docente.



O tema bullying e seu manejo foram abordados em sua formação?



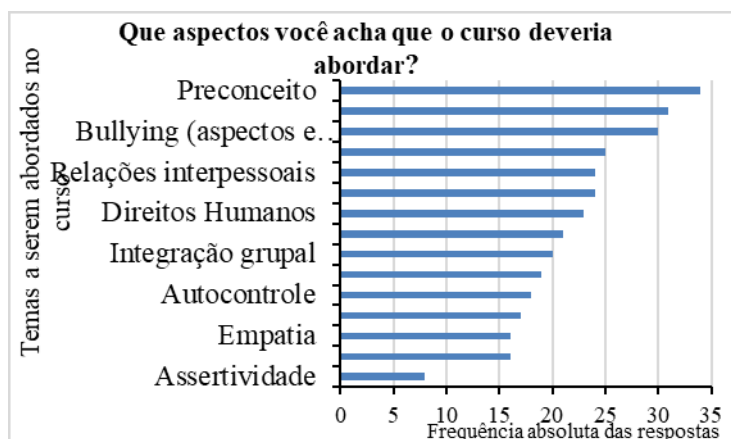
Já teve experiência em dar aula?





À exceção de um participante, todos indicaram interesse em participar da capacitação sobre essa temática. De acordo com o ranking de sugestões dos participantes, os conteúdos que devem ser abordados na capacitação docente sobre bullying são, principalmente, o preconceito, a resolução de problemas e a definição de bullying. A Figura 3 apresenta a frequência absoluta de respostas dos participantes em cada tema a ser discutido no curso.

Figura 3. Frequência absoluta das respostas dos participantes por tema a ser abordado no curso.



Considerações finais

O presente capítulo apresenta algumas informações sobre as necessidades formativas docentes sobre o bullying e que sustentam a proposição de uma programação de ensino (NEVES; LIMA; VALLE; FUJIE, 2015; PANOSSO, 2019), da formação inicial (licenciatura) à continuada de professores. Conhecer as demandas e experiências dos professores, por meio desses resultados, foi um passo relevante para planejar o ensino e mudar essa realidade, permitindo o empoderamento docente frente aos desafios que o bullying escolar impõe.

O presente estudo confirma achados anteriores de que professores apresentam pouco conhecimento sobre o fenômeno (definição, características, tipos, papéis) e que sentem dificuldades em lidar com as situações de bullying na sala de aula (NEVES; LIMA; VALLE; FUJIE, 2015; NICOLAIDES; TODA; SMITH, 2002; SILVA; ROSA, 2013). Esse cenário complexo, apreendido em parte por esses dados, salienta a necessidade de o professor ampliar seus conhecimentos sobre o bullying, saber abordá-lo como tema transversal em aula, e atuar de forma efetiva frente ao problema (PANOSSO, 2019; SILVA; ROSA, 2013). Nessa direção, a capacitação de professores sobre o bullying urge como uma demanda socialmente relevante que deve ser alvo de programação de ensino, de implementação dos programas e respectiva avaliação de eficiência, com implicações para a tomada de decisão em políticas públicas educacionais (NEVES; LIMA; VALLE; FUJIE, 2015; PANOSSO, 2019).

Os resultados do presente estudo sugerem que a formação docente sobre bullying pode conduzida em diferentes momentos, da licenciatura à formação continuada. Essa formação pode ser oferecida em diferentes formatos (e.g., seminários, cursos, disciplinas e oficinas), desde que não se torne um evento isolado, e é recomendável que integre transversalmente os currículos das licenciaturas, ou que configure como um programa continuado para ajudar os professores a enfrentar o bullying (NICOLAIDES; TODA; SMI-

TH, 2002; SILVA; ROSA, 2013). Cabe ressaltar que a experiência docente e as demandas formativas de graduandos e formados são provavelmente diferentes, e futuros estudos devem detalha-las para programar um ensino compatível com o conhecimento que cada público-alvo apresenta sobre o bullying.

Um diálogo importante com a literatura de programação de ensino (CORTEGOSO; COSER, 2011; NALE, 1998) sugere alguns componentes para o planejamento de uma formação docente sobre o bullying (NEVES; LIMA; VALLE; FUJIE, 2015; PANOSSO, 2019):

- a) definir claramente quais os conteúdos sobre bullying e quais as habilidades de manejo serão ensinados;
- b) como o presente estudo mostrou, identificar as necessidades formativas, os interesses, os conhecimentos e as experiências dos professores em relação ao bullying é o ponto de partida do planejamento, que pode ser feito por questionários ou instrumentos, por exemplo;
- c) oferecer feedback imediato das atividades e respeitar o ritmo individual poderá contribuir para a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades sobre o bullying;
- d) organizar a formação docente em pequenos passos ou módulos e avaliar sistematicamente as aprendizagens ao longo do curso;
- e) sequenciar os conteúdos do “simples para o complexo”. Nesse escopo, o presente estudo sugere conteúdos que poderiam abordados como preconceito, respeito, resolução de problemas e conceituação do bullying (e.g., descrição e reconhecimento de características do bullying, seus envolvidos, sinais de alerta e consequências) (MACEDO ET AL., 2014; MENDES, 2011; SILVA; ROSA, 2013).

Referências

- AVILÉS-DORANTES, Diana Socorro; ZONANA-NACACH, Abraham; ANZALDO-CAMPOS, María Cecilia. Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. Salud pública de México, v. 54, p. 362-363, 2012.
- BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. Psicologia Escolar e Educacional, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012.
- BRITO, Camila C.; OLIVEIRA, Marluce T. bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. Jornal de Pediatria, v. 89, n. 6, p. 601-607, 2013.
- CORTEGOSO, Ana Lúcia; COSER, Danila Secolim. Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- COSTA, Evandro Wesley; NEVES, Anderson Jonas das; CASTRO, Marina Souto Lopes Bezerra de. Efeitos de uma intervenção em comportamento moral para crianças do Programa “Escola da Família”. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 22, n. 1, p. 1-19, 2021.
- CRAIG, Wendy M.; HENDERSON, Kathryn; MURPHY, Jennifer G. Prospective teachers’ attitudes toward bullying and victimization. School Psychology International, v. 21, n. 1, p. 5-21, 2000.
- CUNHA, Josafá Moreira. Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos. 2009. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; FERNANDES PAIVA, Mirella Lopez Martini; DEL PRETTE, Almir. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Interações, v. 10, n. 20, p. 57-72, 2005.
- DUE, Pernille et al. bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. European Journal of Public Health, v. 15, n. 2, p. 128-132, 2005.
- FALCÃO, Alessandra Pereira et al. PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 16, n. 2, p. 590-612, 2016.

- FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.
- FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.
- FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. Psicologia Escolar e Educacional, v. 16, n. 1, p. 55-60, 2012.
- FREIRE, Isabel P.; SIMÃO, Ana M. Veiga; FERREIRA, Ana S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico-um questionário aferido para a população escolar portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.
- GINI, Gianluca; POZZOLI, Tiziana. Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. Pediatrics, v. 123, n. 3, p. 1059-1065, 2009.
- GLEW, Gwen M. et al. bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, v. 159, n. 11, p. 1026-1031, 2005.
- GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 2, p. 249-267, 2009.
- LAMB, Jennifer; PEPLER, Debra J.; CRAIG, Wendy. Approach to bullying and victimization. Canadian Family Physician, v. 55, n. 4, p. 356-360, 2009.
- LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. O fenômeno bullying no ambiente escolar. Revista Facev, v. 4, p. 119-135, 2010.
- LOPES NETO, Aramis A. bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, v. 81, p. s164-s172, 2005.
- MACEDO, Ermelinda et al. bullying escolar e avaliação de um programa de intervenção. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, Ed. Esp. 1, p. 15-20, 2014.

- MALIKI, Agnes Ebi; ASAGWARA, C. G.; IBU, Julie E. bullying problems among school children. *Journal of Human Ecology*, v. 25, n. 3, p. 209-213, 2009.
- MALTA, Deborah Carvalho et al. bullying in Brazilian schools: results from the National school-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.
- MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.
- MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011.
- NALE, Nivaldo. Programação de Ensino no Brasil: o Papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998.
- NEVES, Anderson Jonas das; LIMA, Diego Costa; VALLE, Jéssica Ellen; FUJIE, Marcia Akemi. Programando condições de ensino de manejo de bullying para licenciandos. 2015. Trabalho de conclusão da disciplina (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- NICOLAIDES, Sonia; TODA, Yuichi; SMITH, Peter K. Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 72, n. 1, p. 105-118, 2002.
- OLWEUS, Dan. Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, v. 5, n. 1, p. 15-22, 1996.
- ORPINAS, Pamela; HORNE, Arthur M. Bullies and victims: a challenge for schools. In: FARRELL, A. D.; CAMOU, S.; LUTZKER, J. Preventing violence: research and evidence-based intervention strategies. Washington: American Psychological Association, 2006, pp.147-165.
- PANOSSO, Mariana Gomide. Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

- SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013.
- STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.
- WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência e suas diferentes representações. In: SOLFA, Glaziela Cristiani. Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. São Carlos: Rima., 2004, p. 141-153.
- WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Caderno de Pesquisa*, v. 39, p. 995-1018, 2009.

Educação do campo, educação rural, legislação e formação de professores: algumas teorizações

Clarice Freire Zuffo¹

Gerenilda Nogueira Correa Rodrigues²

Jucimar Silva dos Reis³

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”
(PAULO FREIRE, 2019).*

Introdução

Na contemporaneidade, vive-se em uma era de plenas transformações, rápidas e simultâneas, que influenciam os sistemas no mundo todo, como a economia, a política, a sociedade, a família, a igreja, a escola etc. E, nesta onda de mudanças, a escola, enquanto locus de formação formal, deve priorizar sempre a qualidade do seu

-
- 1 - Professora da rede estadual de educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) - Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, Comodoro, Mato Grosso, Brasil. Possui Graduação em Artes Visuais e é especialista em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos (FAVENI). E-mail: claracomodoro@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4911415687515276>.
 - 2 - Professora da rede estadual de educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) - Escola Estadual Deputado Djalma Carneiro da Rocha, Comodoro, Mato Grosso, Brasil. Possui Graduação em História e é especialista em Metodologia do Ensino de História (FAVENI). E-mail: gerenildacorreaco@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4866411691261551>.
 - 3 - Professor da rede estadual de educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) - Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, Comodoro, Mato Grosso, Brasil. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: jucimar.reis@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0124243432973682>.

ensino, de forma a valorizar e reconhecer os mais diferentes contextos e vivências dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se pertinente discutir e problematizar como tem se dado e mediado o ensino nas escolas do campo, haja vista que no espaço rural vivem sujeitos com culturas, modos de vida, experiências e vivências bem específicas, distintas dos habitantes das cidades, características estas que não podem ser negligenciadas pelas escolas que ofertam ações educativas ao público do campesinato.

De acordo com Rodrigues, Moraes e Pereira (2020), as escolas do campo enfrentam múltiplos desafios para ofertar ensino aos estudantes da zona rural, tais como: estruturas físicas padronizadas às escolas das cidades, docentes atribuídos fora de sua área de formação inicial, evasão escolar e dificuldades no transporte e deslocamento dos estudantes até as escolas.

Esses fatores internos somam-se a outros de origem externa, em especial relacionados ao grande avanço tecnológico e a industrialização que chegou à zona urbana, e que estão por atrair os moradores do campo para as grandes capitais, elevando assim o número de migrações (RODRIGUES; MORAES; PEREIRA, 2020, p. 4).

Permeada por esses desafios, a escola do campo se vê diante da necessidade de contextualizar suas práticas, adaptar suas metodologias e seus conteúdos, para que de fato promova uma educação significativa aos estudantes dos espaços rurais. Inseridas no contexto das escolas do campo, as salas multisseriadas estão comumente presentes. Nestas, estudam alunos de diferentes séries e idades e com conteúdos distintos para serem trabalhados durante o ano letivo (BRASIL, 2018).

A origem da escola multisseriada se deu a partir dos desafios de algumas localidades do campo, tais como baixa densidade populacional, localidade de difícil acesso e número reduzido de professores. Por isso, nestes espaços, alunos de todas as séries estudam juntos numa mesma sala. Escolas com multisseriação são uma realidade da educação do campo e representavam 50% das escolas ru-

rais em 2011, embora atravessadas por muito preconceito e desvalorização (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

Ofertar educação nas escolas multisseriadas revela-se como uma dimensão repleta de desafios e entraves, sobretudo, para os professores, tendo em vista que as turmas organizadas no formato multisseriado requisitam a proposição de estratégias didáticas variadas para atender não apenas aos diferentes tipos de conteúdo, mas, também, à diversidade de interesses e a modos de interação resultantes das distintas faixas etárias que se entrelaçam no espaço da escola.

Tomando como base tais pressupostos, este texto tem como objeto de estudo a formação de professores para atuar na educação do campo, especialmente, nas escolas multisseriadas. Assim, nos guiaremos pelos seguintes questionamentos: Quais são os fundamentos da educação do campo? Quais as finalidades da educação ofertada ao público da zona rural? Será que a formação inicial de professores contribui para formar docentes que saibam mediar práticas de ensino contextualizadas e que valorizem a vida do campo? Será que a formação inicial de professores fornece subsídios formativos no que tange às escolas multisseriadas?

Diante disso, objetiva-se, com este texto, discutir as características da educação do campo, especialmente, a respeito da formação inicial de professores para mediar práticas de ensino em escolas do campo, que têm, em sua maioria, a multisseriação como forma de organização. Especificamente, o texto propõe-se a distinguir educação do campo e educação rural; apresentar algumas características da educação do campo; e, por fim, discutir sobre as orientações da legislação brasileira sobre a educação do campo, bem como suscitar discussões sobre a formação de professores para mediar práticas pedagógicas para o campesinato.

A partir das reflexões oriundas do texto, intenciona-se contribuir com o *corpus* de investigação acerca da educação do campo, uma dimensão de educação tão presente na realidade interiorana brasileira e que busca, mesmo diante dos entraves e desafios, pro-

mover um processo formativo igualitário, humanizador e que contribua para a formação de sujeitos capazes de desenvolver uma vida autônoma e participativa na sociedade em que estão inseridos, conforme almeja as diretrizes que orientam a educação do campo (BRASIL, 1996; 2002; 2003; 2010a; 2010b).

O manuscrito se materializou com base na pesquisa bibliográfica e fundamentou-se, para tanto, em vários trabalhos que discutem as nuances da educação do campo, tais como: Fernandes (2002), Alencar (2010), Arroyo (2012), Caldart (2012), D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), Pacheco e Piovesan (2014), Souza et al. (2018), Farias e Faleiro (2020), Rodrigues, Moraes e Pereira (2020), dentre outros.

Educação do campo ou educação rural: quais caminhos estamos percorrendo?

Antes de adentrar nas discussões sobre a educação do campo e a formação de professores, é preciso tecer algumas conceituações importantes. Uma delas diz respeito ao próprio conceito de “educação do campo” que, muitas das vezes, é tido erroneamente como sinônimo de “educação rural”. Distinguir os conceitos de educação do campo e educação rural é uma dimensão necessária, pois esses dois modos de conceber o ensino aos sujeitos do campo são antagônicos e refletem nuances entre as forças do capital e o processo de valorização das culturas camponesas.

O movimento de educação rural começa a se delinear e a firmar-se no Brasil no começo da década de 1930 e acentuou-se nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Seu objetivo era ofertar escolarização formal não para a formação crítica e cidadã, mas, sim, formação técnica e profissional no sentido de qualificar os sujeitos do campo para atuar no processo de industrialização e modernização. Ou seja, a educação rural estava voltada para expandir o capitalismo no campo, de forma intensa e rápida, sem, contudo, vislumbrar uma formação que atendesse às demandas dos povos do campesinato (FARIAS; FALEIRO, 2020). Seguindo por essa perspectiva,

O campesinato e sua cultura representam um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo e ao “progresso” no campo, porque impede a formação de um amplo mercado interno pela sua mentalidade e capacidade de pouca produção e consumo de mercadorias. O que existe na economia camponesa é uma economia de mercado dispersa por uma escala de pouca monetarização da economia (FERNANDES, 2002, p. 48).

Por isso, a educação rural busca, por meio da formação fomentada, tornar os espaços do campo mais “capitalizáveis”, inserindo-os na lógica do capital e do mercado. Ribeiro (2012) nos ajuda a compreender melhor a ideia da educação rural em trechos da obra *Dicionário da Educação do Campo*, um marco recente nas discussões sobre educação formalizada às populações rurais. Segundo a autora, a educação rural destina-se aos camponeses, ou seja, àqueles que moram e trabalham no campo e recebem um capital reduzido pelo seu trabalho.

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, [...], nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Assim, a educação rural não problematiza a contextualização das práticas de ensino às demandas e características dos estudantes do campo. Pelo contrário, trata-se de uma reprodução das práticas pedagógicas mediadas nas escolas da zona urbana, podendo, dessa forma, a própria educação contribuir para o surgimento de concepções de urbanocentrismo nos estudantes do campo, deslegitimando os modos de vida e as culturas dos povos e comunidades rurais.

Segundo Farias e Faleiro (2020), a concepção de urbanocentrismo reflete a ideia de que o ideal para a formação do homem moderno e civilizado está vinculado aos modos de vida (culturas e comportamentos) e produção (capitalista e industrial) dos espaços urbanos. Dessa forma, a inserção dos espaços do campo no proces-

so de civilização ocorre no sentido de deslegitimação e desqualificação dos modos de existência e expressão das culturas dos sujeitos do campesinato, ou centra-se na exploração dos espaços rurais pelo agronegócio. Assim sendo, na visão de urbanocentrismo, “[...] o espaço não-urbano é deslegitimado enquanto território de enunciação epistêmica, ontológica, econômica e cultural” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 5).

Em seu texto Educação e desintegração camponesa, Fernandes (2002) discute como os processos de educação formal podem exercer influências na deslegitimação das culturas dos povos do campo e atrela esse processo de desvalorização ao conceito de violência simbólica discutido por Pierre Bourdieu.

É através da ação pedagógica que há a seleção dos conteúdos a serem administrados, onde os alunos de culturas deferentes recebem a carga de violência contra seus valores, valores estes que nem sequer são discutidos, quando são lembrados são sob formas pejorativas, servindo de humilhação para os alunos portadores dessas culturas (FERNANDES, 2002, p. 38).

Assim, a educação rural entende que os estudantes da zona urbana e rural são homogêneos, independentes dos contextos em que residem, e, por isso, coloca em prática os mesmos aspectos pedagógicos, disciplinares em ambos os contextos. Dessa maneira, “[...] tanto o calendário quanto o currículo da maioria das escolas têm sido orientados pelas necessidades urbanas, impondo aos alunos do meio rural uma cultura desvinculada de seu contexto” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 2007). Como prepondera Ribeiro (2012), numa escola à luz da educação rural, “[...] apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra” (p. 296).

Nesse contexto, a partir do momento em que a educação, no caso, a rural, submete os estudantes do campo às mesmas práticas aplicadas à educação urbana, ela acaba por exercer sobre eles uma violação de seus valores e vivências, caracterizando-se assim a ação educativa como prática de violência simbólica. Reitera-se,

entretanto, que a tendência de não percepção das diferenças culturais entre o público do campo e o da cidade vista na educação rural não é uma ação neutra, como aparenta. Ela se delineia a partir dos interesses e das lutas de classes. Sobre isso, Farias e Faleiro (2020) discutem, em seus escritos, que a concepção de educação rural está vinculada aos anseios da elite e oligarquias agrárias que se opõem à construção de uma educação como instrumento de libertação das relações de opressão nas quais vivem os camponeses.

A educação rural concebida dessa forma torna-se instrumento de um projeto de intensificação da submissão do trabalho ao capital e não uma dimensão de emancipação do sujeito do campo. Nesse sentido, a educação rural

[...] está a serviço do mercado e da economia, e, assim, da própria colonialidade dos sujeitos do campo, oferecendo uma educação unicamente nesses moldes, anulando suas condições de existência, suas lutas e seus modos de vida, conferindo a estes funções e educação alienadoras para gerar de mão de obra para sujeição ao capitalismo (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 14).

O desenho da educação rural configura-se como instrumento da classe dominante direcionado às comunidades rurais e, com sua prática, serve como mecanismo de alienação do campesinato e violenta simbolicamente seu público, deslegitimando suas vivências e promovendo o surgimento de valores inerentes ao urbanocentrismo. Em síntese, a educação rural configurada dessa maneira,

Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola nem com o meio ambiente em que a escola está inserida. Não se conhece, não se respeita, nem se valoriza a cultura das famílias e da comunidade onde a escola se encontra e aí se excluem os pais do processo educacional e ignoram-se os conhecimentos que as crianças já trazem consigo para a escola (BAPTISTA, 2003, p. 25).

A problematização das questões supramencionadas levou muitos estudiosos e até mesmo os integrantes do campesinato a criticarem veementemente a concepção de educação rural da maneira

como estava sendo configurada. A partir dessas críticas, emergiu a concepção de “educação do campo”. Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a luta da população camponesa por políticas públicas que garantam seu direito à educação é uma das marcas fundamentais do movimento por uma educação do campo. No cerne dessa luta, situa-se a ideia de o povo do campo ter acesso a uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Em seu estudo, Souza et al. (2018) discutem que a concepção de “educação do campo” representa um grande avanço da concepção de “educação rural”, pois educação do campo não se restringe apenas em ofertar ensino no campo, ela precisa se construir literalmente em contato com os trabalhadores do campo a que se destina. Ou seja, a ideia de educação do campo não é apenas levar a educação para os ambientes rurais, é fazer a educação nas áreas rurais com os povos rurais, numa relação de valorização das culturas, vivências e modos de vida do camponato.

Como bem explicita Roseli Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Farias e Faleiro (2020), no texto *Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo*, discutem que a educação do campo se desenha como um movimento que objetiva superar a educação rural e defendem que o termo

“educação do campo” deve consolidar-se em todos os espaços de discussões sobre educação dos povos do campo. Para os autores, a consolidação do termo é imprescindível para divulgar um projeto político que subsidia “[...] uma perspectiva pedagógica e educacional contra-hegemônica, com o objetivo emancipador das populações do campo, compreendendo suas lutas, culturas e modos de vida” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 21).

O movimento nomeado como educação do campo confronta a concepção de educação rural, pois não admite as interferências de modelos pedagógicos externos à realidade do campesinato. A ideia de educação do campo incrusta-se sob a perspectiva de um projeto de sociedade inspirado pelos princípios da vida camponesa e é construída pelos “[...] movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação” (RIBEIRO, 2012, p. 300).

Enquanto a educação rural procura ofertar educação formal aos camponeses no sentido de formação para o desenvolvimento industrial e tecnológico do campo, tido como espaço inferiorizado e atrasado, a educação do campo buscar emancipar o sujeito do campo, com práticas e metodologias que valorizem suas culturas, vivências e modos de vida, de forma a “[...] contribuir para a desconstrução do imaginário que mantém uma visão hierárquica entre o campo e a cidade” (RODRIGUES; MORAES; PEREIRA, 2020, p. 5).

Assim como bem dialogam Souza e colaboradores (2018), a educação do campo vem se configurando como

[...] um movimento constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que almejam vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade camponesa e os métodos educativos formais (SOUZA et al., 2018, p. 316).

Nesse sentido, Pacheco e Piovesan (2014) discutem que a educação do campo precisa ser construída com novos conteúdos e

metodologias que legitimem e atendam à população do campo, por isso, a necessidade do próprio campesinato participar dessa construção. Para as autoras, a educação do campo “[...] precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos camponeses e suas memórias coletivas” (PACHECO; PIOVESAN, 2014, p. 51).

Com a emissão e distinção dos conceitos de educação rural e educação do campo, evidencia-se a necessidade de uma maior preocupação com as práticas pedagógicas que se delineiam nas comunidades rurais do país. Será que elas reproduzem os interesses da elite ou representam as necessidades do campo? Afinal, quais caminhos estamos percorrendo: os vieses da educação rural ou os da educação do campo? Quais caminhos são apontados pela legislação brasileira? Como vem se desenhando a formação de professores para atuar na realidade do campo?

Alguns marcos legais que orientam a educação do campo

As leis que dão respaldo à educação do campo tiveram início com a implementação de políticas públicas variadas para o acompanhamento educacional dos alunos que moram no campo. O respaldo encontrado na legislação vigente no país institui a atribuição de diferentes formas de educação, tanto na cidade quanto no campo (MOLINA; FREITAS, 2011; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2014; FERNANDES, 2016).

No âmbito da educação do campo, as salas multisseriadas representam a maneira mais comum do sistema de educação do campo no Brasil e são amparadas, tanto quanto à legislação ou quanto às regras constituídas pelo Conselho Nacional de Educação, no item “Educação do Campo” (BRASIL, 2010a; 2010b). O funcionamento da educação multisseriada, com o apoio do Programa Escola Ativa, passa a ser considerado como uma possível forma de se pro-

cessar a educação no campo, por causa do pequeno número de habitantes da zona rural, somado ao pequeno número de professores.

Dessa forma, a organização da escola do campo no formato da multisseriação permite a preservação dos alunos em seu próprio espaço sociocultural, contribui para um maior vínculo com a comunidade e, com os saberes empreendidos nessa organização social, concede a oportunidade de esses alunos atuarem na realidade, a partir de sua compreensão, associando os saberes culturais aos saberes históricos produzidos pela humanidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orienta, em seu artigo 23, que as escolas podem organizar seu ensino de maneiras alternativas e diversificadas, formas de organização estas que têm sido, muitas vezes, utilizadas no contexto da educação do campo.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A organização escolar de maneira diversa revela-se como um reconhecimento das especificidades que se desenham na realidade brasileira e, ao mesmo tempo, o reconhecimento do não funcionamento de um modelo de ensino único que atenda às múltiplas realidades do país. Para a educação do campo, especificamente, a LDB estabelece, em seu artigo 28, que os sistemas de ensino devem realizar adaptações necessárias para adequar às características do modo de vida do campo. Tais adaptações referem-se, sobretudo, às dimensões dos:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reforça as questões de legitimação das identidades e saberes vivenciais da vida do campo, como é explicitado em seu artigo 2.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A mesma resolução preconiza, ainda, que as práticas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade dos povos do campo em todas as suas dimensões, tais como sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Assim, a educação do campo configura-se como uma dimensão comprometida com a formação para a participação social, formação para o trabalho, uma educação preocupada com o respeito às diferenças culturais, diferenças étnicas, diferenças de gênero, preocupada também na construção de uma agricultura pautada no desenvolvimento sustentável, vinculada às necessidades humanas e sociais dos sujeitos do campo (SILVA, 2017).

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, é outro documento importante para orientar os processos formativos aos sujeitos do campo. O documento em questão apresenta orientações quanto à organização e funcionalidade do oferecimento de ensino para as variadas séries de educação básica no campo (BRASIL, 2008).

Neste documento, preconiza-se, no artigo 3, que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferta-

dos nas próprias comunidades rurais, como mecanismo de dirimir processos de nucleação de escolas e deslocamento dos estudantes desta etapa da educação básica para escolas situadas nos espaços urbanos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, há, na Resolução nº 2, uma preocupação que as próprias comunidades rurais fomentem a formação de seus estudantes nos anos iniciais de escolaridade. Entende-se que isto se deva a uma preocupação em valorizar as vivências e os contextos locais nas propostas de ensino para este público. No entanto, a resolução em questão também fornece, em seu artigo 4, algumas orientações sobre o processo de nucleação das escolas rurais, como uma alternativa para a não oferta dos primeiros anos de educação básica pelas comunidades rurais. Segundo o documento,

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos educandos na menor distância a ser percorrida (BRASIL, 2008).

Quando se pensar em educação do campo, torna-se importante discutir também a respeito de transporte escolar, tendo em vista que muitos dos estudantes dos espaços rurais moram a relativa distância das escolas do campo, onde têm matrícula ativa. Nesse sentido, a Resolução nº 2, em seu artigo 4, orienta que a adoção do transporte escolar deverá observar o menor tempo no percurso entre a residência do aluno e a escola, com atenção às situações de segurança (BRASIL, 2008).

Formação de professores e a educação do campo: algumas interfaces

A LDB, principal documento orientador da educação brasileira, em seu artigo 62, circunscreve os preceitos legais para a formação de professores para atuarem na educação básica do país, em

qualquer modalidade e dimensão de educação formal (incluindo, também, a educação do campo).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A partir das exigências da LDB, intensificaram a busca pela capacitação docente e a procura pelos cursos de licenciatura, tendo em vista que muitos professores até então tinham apenas o magistério (antigo 2º. Grau) (HAGE, 2016). Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão associado ao Ministério da Educação (MEC), a partir da análise de dados do Censo da Educação Básica, constatou que cerca de 1,8 milhão de professores dos anos finais do Ensino Fundamental não tinham a habilitação legal exigida para dar aulas nestes anos escolares, que exigia formação em nível superior, com licenciatura plena (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2012).

Os debates sobre a formação de professores para atuarem nas escolas do campo, especificamente, vêm se acentuando nos últimos anos, sobretudo, no sentido de superar a concepção de “[...] formação de um protótipo único, genérico de docente educador para a educação básica” (ARROYO, 2012, p. 361). Ou seja, as discussões sobre a formação de docentes para a educação do campo buscam problematizar a ideia de se formar um professor generalista, apto a desenvolver as mesmas habilidades e competências na educação básica, independente da diversidade dos povos e comunidades (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, Pacheco e Piovezan (2014) salientam que, para conceber a formação docente direcionada à educação escolar do campo, faz-se necessária uma reflexão sobre os desafios que se impõem aos povos do campesinato e sobre as perspectivas de se construir um novo perfil de educador que consiga considerar, em sua

prática pedagógica, a realidade do campo, os conhecimentos produzidos na realidade rural.

Como bem discute Miguel Arroyo,

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 361).

Desse modo, a configuração de formação docente que se vislumbra é uma formação que não fomenta a reprodução de práticas de ensino da zona urbana nos espaços do campo, que estejam em consonância com o paradigma de educação do campo, não da educação rural. Segundo Alencar (2010), a formação de professores para a educação do campo revela-se como uma necessidade ao mesmo tempo em que se insere como um desafio, pois, geralmente, os cursos de formação inicial e continuada ou serviços não estão preparados para atender às diversidades e peculiaridades da realidade do campo.

No texto *Uma alternativa de educação rural*, Petty, Tombim e Vera (1981) discutem que a capacitação de professores deve conduzir os docentes a corresponder às necessidades da educação do campo, que relacione o trabalho e a escola. Em suas discussões, Pinto (1981) salienta que, caso a formação de professores seja carente no que tange à realidade do campesinato, estes irão manifestar desinteresse em estabelecer relações com a realidade das comunidades rurais, quando encaminhados para trabalhar nas escolas do campo. Ou seja, segundo o autor, o desinteresse dos professores (ou, ao menos, alguns deles) em estabelecer vínculos com as comunidades rurais tem suas raízes nas lacunas na formação docente,

que pouco recebe subsídios para lidar e compreender a realidade do campesinato.

É por isso que pensar numa formação de professores que vá ao encontro do paradigma da educação do campo, de legitimação das vivências dos povos do campo, “[...] envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação” (PACHECO; PIOVESAN, 2014, p. 57).

Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, encontram-se trechos, no artigo 10, que mencionam a questão da formação docente para atuar na educação do campo, sobretudo, nas escolas multisseriadas, que como discutido na introdução deste manuscrito, representam cerca da metade das escolas do campo. Segundo o documento,

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, **necessitam de educadores com formação pedagógica, inicial e continuada**, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, grifo dos autores).

Para D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), a organização da educação do campo no formato de escolas multisseriadas é uma realidade e não deve ser ignorada. Tal formato é mais comum nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e as posições a seu respeito são polêmicas e críticas, haja vista que a seriação se apresenta como a lógica mais adequada à aprendizagem na concepção da maioria dos críticos.

Permeado por tais críticas, vários desenhos de formação docente têm sido configurados para atender de fato aos anseios e necessidades educativas do campesinato. À luz das necessidades das escolas do campo e, especialmente, da multisseriação, Arroyo (2012) discute que a formação docente do campo, indígenas e qui-

lombolas pode ser desenhada a superar a fragmentação do conhecimento (marcante na escola seriada) e, dessa forma, a formação de professores por áreas e não por disciplinas insere-se como uma possibilidade para superar tal fragmentação.

Nessa mesma vertente, Molina e Sá discutem que a “[...] habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 470) são caminhos que estão sendo percorridos na formação docente para a educação do campo.

Dialogando sobre as interfaces entre a educação do campo e a formação docente, D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) preponderam que os cursos de formação inicial e continuada devem ser enfatizados, priorizados e idealizados de maneira mais consistente pelas instituições que ofertam o ensino superior. Segundo os autores, a formação de professores para a educação do campo não deve se restringir à capacitação técnica e faz-se necessária uma sintonia dos cursos de formação de professores com as propostas mais avançadas nas discussões sobre a temática desenvolvidas no país. Os cursos de Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo são algumas configurações que podem atender às demandas de formação docente que se esperam na atualidade. Da mesma forma, Antunes-Rocha e Martins (2009) também esperam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como caminhos concretos para que as comunidades rurais, especialmente, assentados da reforma agrária, possam ter uma educação de qualidade, que legitima sua realidade e culturas.

Considerações finais

O presente manuscrito teceu algumas teorizações a respeito da distinção entre o paradigma da educação do campo e suas contraposições em relação à educação rural, buscando clarificar quais caminhos se percorreram para consolidar os direitos dos povos do

campo em ter uma educação em sua e de sua localidade e que valorize os aspectos de seus modos de vida e suas culturas. Evidenciou-se que a concepção de educação do campo busca a superação da educação rural, pois, na primeira, tem-se a ideia de apenas ofertar a educação nos espaços rurais, sem, contudo, emancipar os sujeitos da exploração e da alienação do trabalho. A educação do campo, por sua vez, vislumbra uma educação emancipatória, que seja criada para e pelos povos do campo, legitimando seus modos de vida, suas relações com a terra e suas leituras de mundo.

Nas releituras da legislação que versam sobre a educação do campo, encontraram-se diretrizes que vão ao encontro do paradigma de educação do campo. Nelas, perceberam-se ideias de valorização das culturas e dos modos de vida do campesinato e prerrogativas orientando as adaptações que as escolas do campo devem realizar para atender às especificidades da vida rural. Dessa forma, a valorização da vida no campo é um aspecto consolidado dentro das legislações que fazem menção às propostas pedagógicas para os povos camponeses.

Quando discutimos as interfaces entre a formação de professores e a educação do campo, apontamos que ainda há muitos horizontes a se percorrer para que de fato a educação nessas localidades seja uma dimensão menos esperançada e mais consolidada na realidade de algumas escolas do campo. Há uma necessidade de que a formação de professores para a educação do campo supere a ideia de se formar um padrão de educador para todos os públicos e dê mais espaços para a formação para as diversidades.

Ao insistir nos diálogos sobre as políticas públicas de formação de professores para a educação do campo, estaremos caminhando em direção a uma consolidação mais efetiva da educação do campo, uma educação feita pelos trabalhadores do campo e para os trabalhadores do campo. Assim, estaríamos caminhando ao encontro dos diálogos de Roseli Caldart, para quem a educação do campo “[...] não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263).

Referências

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação rural: das experiências à política pública. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Editorial Abaré, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://pro-nacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Referências para uma política nacional da educação do campo. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at_download/file. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Escola ativa: projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Escola ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. 216229, p. 1-21, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016. p. 27-39.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e desintegração camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: PEREIRA, Cleito; ALVES, Jean Paraízo; PEIXOTO, Maria Angé-

- lica; VIANA, Nildo; FERANDES, Ovil Bueno; VIEIRA, Renato Gomes; LEITÃO, Rosani Moreira; PINHEIRO, Veralúcia (org.). Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola. Goiás: Edições Germinal, 2002. p. 33-49.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2016, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2016. p. 1-5.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica Castagne (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016. p. 9-26.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.
- PACHECO, Luci Mary Duso; PIOVESAN, Juliane. Educação do campo: desafios e perspectivas para a formação docente. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 15, n. 24, p. 47-59, 2014.
- PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-63.
- PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (org.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-104.

- RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, 2011.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.
- RODRIGUES, Marcos Antonio Oliveira; MORAES, Mariuce Campos de; PEREIRA, Nílbea Soares. Educação do campo e ensino de química: experiências em escola do campo de Mato Grosso. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, n. 6863, p. 1-22, 2020.
- SILVA, Cacilda Gonçalves da. A contribuição dos processos sociais na formação humana dos sujeitos éticos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes - Ipanema, no assentamento Chico Mendes, Riachão do Poço-PB. 2017. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- SOUZA, William Kennedy do Amaral; LOPES, Raiane Agostinho; MORAES, Vanessa Campos de; RODRIGUES, Marcos Antonio Oliveira. Apontamentos sobre a educação do campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 313-332, 2018.

Estudar por meio de apostilas: uma análise sobre a eficácia dessa modalidade de estudos em período pandêmico

*Douglas Mauricio Almeida¹
Frederico Trindade Teófilo²*

Abordagens iniciais

Devido à pandemia provocada pelo novo Corona vírus e as medidas de distanciamento necessárias para conter o seu avanço, a escola teve que passar por uma reestruturação pedagógica para que fosse possível continuar o atendimento aos estudantes, de forma a garantir um aprendizado de qualidade para todos, garantindo dessa forma, o direito à aprendizagem, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para isso, foi-se orientado e feita uma preparação com o corpo docente para organizar um atendimento que pudesse alcançar todos os estudantes. Sejam através de aulas online (com aqueles que tinham acesso à internet) como também através de material apostilado (para aqueles que não tinham condição ou acesso à internet). Tendo em vista as possíveis mudanças e ocupações dos estudantes

1 - Licenciado em Matemática pela UFMT. Professor da Educação Básica na E. E. Dona Rosa Frigger Piovezan em Comodoro-MT. EMAIL: douglasmauricioalmeida@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8545624427374625>.

2 - Mestre em Ensino de Física pela SBF/MNPEF/UNIR (2020). Especialista em Ensino da Matemática pela FACIMED (2013). Licenciado em Matemática pela UNIR (2009). Professor da Educação Básica na E.E. Dona Rosa Frigger Piovezan em Comodoro – MT. EMAIL: fredericofdb@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167918555751009>.

durante esse período pandêmico e os reflexos dessa nova rotina na vida escolar deles, a escola organizou materiais didáticos preparados pelos professores de cada área de uma forma que tornasse possível o estudo pelos discentes em casa e o acompanhamento das atividades por parte de seus responsáveis. O material consistia em uma apostila contendo textos, atividades e propostas de produções, os quais os estudantes deveriam ler, responder ou produzir. Todo o material disponibilizado foi planejado pensando justamente nas condições pandêmicas e, dessa forma, o material era bem objetivo, ilustrado e sintético. Tais atividades deveriam ser entregues através de uma plataforma online, para os estudantes dessa modalidade, ou mensalmente na escola, para os estudantes que não possuíam acesso à internet.

Preocupada com os impactos dessa nova rotina na vida escolar dos estudantes, a coordenação pedagógica da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan em Comodoro-MT elaborou um questionário com dez perguntas objetivas para entender melhor a realidade de cada um desses estudantes que optaram por estudar por meio de material impresso, pelo motivo de não terem internet em suas casas ou aparelhos compatíveis para acompanhar aulas remotas, e, a partir desses dados, elaborar um roteiro de estudos que melhor contemplasse suas necessidades. Trata-se de um questionário autorreflexivo, que foi anexado na primeira folha do material entregue para os estudantes atendidos por meio de apostilas, desde as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental até as turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Esta pesquisa concentrou sua análise nos dados coletados dos questionários respondidos pelos estudantes do 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental (EF) e 3º Ano do Ensino Médio (EM), com o intuito de entender o interesse e a evolução da aprendizagem dos estudantes nos anos finais de cada ciclo, como eles estavam concluindo os anos iniciais (9º Ano EF) e como eles estavam concluindo a primeira etapa da educação formal (3º Ano EM) e, no caso dos estudantes do 6º Ano EF (que estavam ingressando em um novo ciclo), quais foram suas impressões diante deste formato de estudos a

que foram submetidos. Em síntese, o propósito dessas perguntas foi verificar o compromisso dos estudantes na resolução das leituras e atividades propostas nas apostilas.

O objetivo dessa pesquisa é verificar as respostas dadas pelos estudantes nos questionários, analisando as respostas objetivas, bem como suas falas na questão aberta, comparando estas respostas entre os estudantes do 6º Ano EF, 9º Ano EF e 3º Ano EM, procurando-se conhecer quais são as dificuldades encontradas por estes estudantes na resolução das atividades.

Abordagens metodológicas

O formulário foi elaborado com dez perguntas objetivas e uma pergunta dissertativa que tinha como objetivo provocar uma reflexão nos estudantes a respeito de seu comprometimento nas atividades propostas. Tais questões variavam desde se o estudante estava fazendo a leitura do material, se estava procurando ajuda remota dos professores de cada disciplina e também para que propusessem uma ideia/maneira de tornar o aprendizado mais significativo para eles.

O questionário foi elaborado com perguntas de autoavaliação buscando saber o quão conscientes cada um estava com relação ao seu aprendizado. A autoavaliação consistia nas seguintes perguntas:

- 1- Eu tenho realmente lido os textos da apostila para responder as atividades?
- 2- Eu tenho me dedicado na resolução das atividades propostas?
- 3- Eu tenho realizado as tarefas em cima da hora?
- 4- Eu tenho pesquisado em livros e na internet os conteúdos que estou tendo dificuldade?
- 5- Eu tenho procurado o(a) professor(a) da disciplina que tenho dificuldades para sanar dúvidas?

- 6- Eu tenho condições de participar das aulas virtuais e ter acesso às explicações dos professores?
- 7- Eu tenho ciência de que a apostila de estudos gasta folhas e energia da escola para impressão e que isso não contribui com o meio ambiente?
- 8- Eu estou ciente de que as atividades da apostila que são entregues incompletas interferem na minha frequência (presença) e notas do bimestre?
- 9- Estou ciente de que posso não ser promovido de série caso deixe de entregar as atividades das apostilas desenvolvidas?
- 10- Tenho procurado os professores com antecedência para esclarecer minhas dúvidas da apostila?
- 11- O que posso fazer para melhorar meu rendimento/desempenho escolar?

Tais perguntas foram elaboradas para identificar o grau/nível de consciência dos estudantes com relação à importância da realização das atividades e de que maneira elas poderiam afetar suas vidas escolares. Seja em questão de aprendizagem, com a falta de dedicação ou entrega do material de acordo com as datas estipuladas, como também com relação aos impactos ao meio ambiente provocados pelo consumo de materiais e energia para a confecção do material que utilizariam para a realização das atividades. Todas as perguntas acima citadas tinham como possibilidade de resposta as alternativas “sim” e “não” e em alguns casos a alternativa “mais ou menos”.

Os dados foram coletados através das apostilas entregues no final do mês de abril de 2021 e foram tabulados por meio de uma ferramenta disponível na conta Google conhecida como Google Forms. Tal método de tabulação foi escolhido devido à praticidade na criação de gráficos para uma análise mais uniforme das respostas objetivas. A análise dos dados configura-se como qualitativa, visto que as perguntas tem cunho social.

O papel da escola e da família na aprendizagem dos estudantes

Impedidos de ir para a escola por causa da pandemia, estudantes tiveram que estudar em casa; alguns por meio virtual e outros por meio de material impresso. Nosso estudo está voltado para esta última categoria, em que, por diversos motivos, alguns estudantes optaram por buscar material impresso na escola.

A escola, desde tempos imemoráveis é a principal responsável pela aprendizagem de estudantes. E esta “responsabilidade” às vezes tem sido confundida como exclusiva da escola. De acordo com Peres (2012, p.37) “a família é corresponsável por processos de aprendizagem que se desenvolvem na escola e a escola é corresponsável por processos de aprendizagem que ocorrem em família”, sendo assim, as duas instâncias devem se fazer presentes no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

É perceptível no convívio escolar, a falta de comprometimento de alguns pais/responsáveis pelos estudantes na resolução das atividades propostas e isso se dá por motivos diversos, dentre eles, podemos destacar o que diz Catanante et al (2020, p. 982).

[...] se os membros familiares não conferirem à educação formal a valoração necessária, crianças e jovens podem se sentir sozinhos e ter maiores dificuldades em seus estudos. Tarefas domésticas impostas, interferências auditivas por barulhos oriundos de rádio e televisão, ou mesmo o consentimento ao estudante para que brinque ou se entretenha com atividades diversas, em momentos que deveriam ser destinados aos estudos, podem detrair a atenção do aluno e usurpar o lugar das aulas.

Esta fala dos autores demonstra a premente necessidade de acompanhamento e compromisso das famílias nos estudos de seus filhos, sem o qual, a aprendizagem dos estudantes pode ficar comprometida.

Esse compromisso decorre de um dever, previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988, no qual diz que “A educação, di-

reito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse artigo de suma importância nos assegura que o Estado tem seu papel na educação, bem como a família e a sociedade, trata-se de deveres de um conjunto, que culmina no direito de todos à educação.

O Estado, representado nestas circunstâncias pela escola, deve promover meios de continuidade na aprendizagem dos estudantes neste período pandêmico, e isto tem sido feito através da produção e disponibilização dos materiais impressos. Do outro lado a família, tem o dever de acompanhar seus filhos em sua aprendizagem.

O documento Todos Pela Educação (2020) tem trazido a pauta da participação familiar na educação de seus filhos no cenário pandêmico e reforça que, neste momento, o diálogo entre escola e família tende a ser mais intenso, ainda que involuntário e que, “o envolvimento das famílias na Educação das crianças e dos jovens é fundamental para seu desempenho escolar” (p.12). O elo entre escola e família precisa urgentemente ser fortalecido, buscando-se informações e diálogo.

Autonomia dos estudantes?

Eis um grande desafio para a Educação: desenvolver a autonomia dos estudantes. Neste cenário pandêmico, nunca foi tão importante a capacidade de os estudantes serem autônomos na busca do conhecimento. É o que aponta Mueller e Goldmeyer (2018, p.113): “A escola, juntamente com a família, deveria assumir a responsabilidade pela formação integral de indivíduos e pela construção da autonomia, fator essencial para a liderança”. Esta autonomia é requerida não no sentido de isentar professores de seu papel, pelo contrário, na busca de fomentar nos estudantes a busca pelo conhecimento, mediados pelo professor.

A autonomia do estudante perpassa vários âmbitos, mas nesta pesquisa procuramos apresentar a autonomia dele em resolver situações-problema, atividades e produção textual presentes nas apostilas entregues pela escola. A falta de autonomia estudantil foi sentida quando os estudantes se viram sozinhos, diante de uma apostila, com dificuldades para respondê-la. Paro (2011, p.198) comenta “Não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo”. Fala-se em autonomia do estudante, mas isto pouco acontece e com a pandemia, isso ficou escancarado.

A participação da família no desenvolvimento da autonomia dos filhos é necessária e urgente, mormente nas situações em que envolvem a aprendizagem. É cabível comentar que a autonomia dos filhos não consiste em libertinagens, mas sim, nas tomadas de decisões. Paulo Freire explica que

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? (FREIRE, 1996, p. 55).

A pandemia somente evidenciou algo que já acontecia. Trabalhos e tarefas para casa já são propostos há tempos, justamente com o propósito de desenvolver nos estudantes a capacidade de estudar sozinhos. A diferença está em que, nas aulas regulares, a tarefa para casa tem o objetivo de revisar conteúdos, enquanto que no material apostilado, isto praticamente não acontece. Rosário et al (2005, p.344) comenta sobre o efeito do trabalho para casa: “Ser capaz de controlar o tempo, de utilizar os manuais escolares ou outros materiais disponíveis, de pedir ajuda aos pais, irmãos mais velhos ou amigos, constitui competências de autonomia que o TPC pode ensinar e promover”.

A BNCC é um dos principais documentos da Educação que tece abundantemente a palavra autonomia e, diante dos resultados

verificados durante a pandemia, tornou-se notório o quanto precisa ser trabalhado isso nos estudantes.

Análise dos resultados

Foram analisadas as respostas de 17 estudantes do 6º Ano EF, de 45 estudantes do 9º Ano EF e de 44 estudantes do 3º Ano EM. A seguir apresentaremos uma tabela com os dados obtidos.

Quadro 1 - Respostas dos estudantes ao questionário autoavaliativo.

	6º Ano			9º Ano			3º Ano		
Perguntas	Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Mais ou menos
Eu tenho realmente lido os textos da apostila para responder as atividades?	41,2%	0%	58,8%	62,2%	0%	37,8%	63,6%	4,5%	31,8%
Eu tenho me dedicado na resolução das atividades propostas?	76,5%	5,9%	17,6	70,5%	2,3%	27,3%	59,5%	2,4%	38,1%
Eu tenho realizado as tarefas em cima da hora?	23,5%	23,5%	52,9%	19,5%	48,8%	31,7%	22,7%	36,4%	40,9%
Eu tenho pesquisado em livros e na internet os conteúdos que estou tendo dificuldade?	47,1%	5,9%	47,1%	71,4%	11,9%	16,7%	65,9%	4,5%	29 5%

Estudar por meio de apostilas

Eu tenho procurado o(a) professor(a) da disciplina que tenho dificuldades para sanar dúvidas?	23,5%	76,5%	-	19,5%	80,5%	-	29,5%	70,5%	-
Eu tenho condições de participar das aulas virtuais e ter acesso às explicações dos professores?	50%	50%	-	7,3%	92,7%		14,3%	85,7%	
Eu tenho ciência de que a apostila de estudos gasta folhas e energia da escola para impressão e que isso não contribui com o meio ambiente?	94,1%	5,9%	-	94,9%	5,1%	-	97,7%	2,3%	-
Eu estou ciente de que as atividades da apostila que são entregues incompletas interferem na minha frequência (presença) e notas do bimestre?	94,1%	5,1%	-	90%	10%	-	97,7%	2,3%	-

Faces: A educação por diferentes prismas

Estou ciente de que posso não ser promovido de série caso deixe de entregar as atividades das apostilas desenvolvidas?	100%	0%	-	95%	5%	-	100%	0%	-
Tenho procurado os professores com antecedência para esclarecer minhas dúvidas da apostila?	70,6%	29,4%	-	71,1%	28,9%	-	74,4%	25,6%	-

Fonte: os autores

Na pergunta “Eu tenho realmente lido os textos da apostila para responder as atividades?” o 6º Ano EF foi o que menos leu os textos (41,2%) e 58,8% desses estudantes leram “mais ou menos”; o 9º Ano EF e 3º Ano EM já apresentaram um percentual melhor (62,2% e 63,6%) respectivamente, ainda assim, são dados que demonstram pouco interesse na leitura dos textos da apostila. Dados interessantes são os 4,5% de estudantes do 3º Ano EM que foram sinceros em dizer que não leram os textos. Cabe aqui ressaltar que o material produzido pelos professores fora atrativo, ilustrado, sintético e com poucas atividades, pensando justamente em não cansar o estudante, que se veria sozinho diante de uma apostila.

Na pergunta “Eu tenho me dedicado na resolução das atividades propostas?” o 6º Ano EF demonstrou maior interesse que o 9º Ano EF e o 3º Ano EM (76,5%; 70,5% e 59,5%) respectivamente. De forma oposta, ao responder “Mais ou menos”, os valores foram aumentando para a mesma sequência de anos/séries (17,6%; 27,3% e 38,1%). Percebe-se que a dedicação aos estudos, neste cenário, tende a diminuir à medida que os anos/séries aumentam.

Na pergunta “Eu tenho realizado as tarefas em cima da hora?” a resposta “Mais ou menos” foi a que prevaleceu no 6º Ano EF e no 3º Ano EM (52,9% e 40,9%) respectivamente. Uma média de 21,9% disse “Sim” a esta pergunta e isto demonstra que, de fato, alguns estudantes esquecem a apostila, deixando para resolvê-la na véspera da entrega.

Na pergunta “Eu tenho pesquisado em livros e na internet os conteúdos que estou tendo dificuldade?” observou-se que poucos responderam “Não” (5,9%; 11,9% e 4,5%) respectivamente, indicando, portanto, que apesar das dificuldades de acesso à internet, estes estudantes procuraram pesquisar os conteúdos tratados na apostila.

Na pergunta “Eu tenho procurado o(a) professor(a) da disciplina que tenho dificuldades para sanar dúvidas?” a maioria respondeu “Não”, 6º Ano EF (76,5%), 9º Ano EF (80,5%) e 3º Ano EM (70,5%). Consultados particularmente, alguns professores relataram não terem sido procurados pelos estudantes, talvez tenha ocorrido em poucas disciplinas.

Na pergunta “Eu tenho condições de participar das aulas virtuais e ter acesso às explicações dos professores?” os estudantes do 9º Ano EF e do 3º Ano EM responderam majoritariamente que “Não” (92,7% e 85,7%) respectivamente; mas um fato curioso é que metade dos estudantes do 6º Ano EF respondeu ter condições de participar das aulas virtuais, bem como solicitar explicações dos professores.

Na pergunta “Eu tenho ciência de que a apostila de estudos gasta folhas e energia da escola para impressão e que isso não contribui com o meio ambiente?” a maioria demonstrou essa consciência ambiental (94,1%; 94,9% e 97,7%) respectivamente. De acordo com a coordenação pedagógica da escola, o propósito dessa pergunta foi justamente evidenciar que a impressão de apostilas deve ser a utilização delas para estudos e o devido preenchimento das atividades propostas. Uma apostila não preenchida significa desperdício de papel.

Na pergunta “Eu estou ciente de que as atividades da apostila que são entregues incompletas interferem na minha frequência (presença) e notas do bimestre?” a maioria disse “Sim” (94,1%; 90% e 97,7%) respectivamente, demonstrando dessa forma consciência da necessidade de entregar as atividades devidamente preenchidas.

Finalmente, na pergunta aberta “O que posso fazer para melhorar meu rendimento/desempenho escolar?” houve respostas variadas, como: “Estudar mais e me dedicar mais”, “Estudar mais, prestar mais atenção nas tarefas, não ficar brincando na hora de estudar e me dedicar mais nos estudos”, “Estudar mais, pesquisar mais e ler mais”, “Estudar com meus pais, fazer pesquisa em livros e internet e praticar a leitura”, “Cada vez ler mais e com isso vou aprender mais”, “Prestar mais atenção”, “Me esforçar mais nas atividades e procurar entender melhor o conteúdo”, “Se dedicar ao máximo, procurar um professor para mais explicações e prestar atenção”, “Fazer as tarefas com determinação, prestar atenção em cada atividade e buscar entender todas as atividades”, “O certo era realizar as aulas online também, pois, fica melhor para ver as explicações e tirar dúvidas”. Em suma, grande parte das respostas trouxe a responsabilidade para o próprio estudante. Eles reconhecem a necessidade de dedicar-se mais aos estudos, estarem mais atentos aos conteúdos e resolução das atividades propostas, buscar ajuda dos pais e através de pesquisas, realizar mais leituras.

A coordenação pedagógica da escola foi consultada, no intento de cruzar os dados coletados no formulário com a realidade vivenciada por este setor da escola, que é o responsável por distribuir e receber as apostilas. Na fala da coordenação pedagógica, várias apostilas foram devolvidas com atividades incompletas e algumas vieram totalmente em branco. Fato esse, muito grave tendo em vista que, na data estipulada para a entrega do material pelo responsável, é feita a conferência se as atividades foram desenvolvidas pelo estudante. Caso as atividades estejam em branco, o responsável retorna com o material para casa e tem mais um tempo para que o discente desenvolva as atividades. Contudo, mesmo diante dessa

abordagem, segundo os coordenadores pedagógicos, há ainda uma grande quantidade de apostilas sendo entregues em branco. Além disso, muitos pais/responsáveis demoram a buscar as apostilas na escola e também entregam atrasado, alguns não entregaram.

Considerações finais

Podemos apontar que os problemas de acesso à internet ou falta de equipamentos adequados são os principais fatores que levaram estes estudantes a buscarem apostilas na escola. Diante dos dados analisados e das falas dos estudantes, percebemos que as dificuldades encontradas por eles na resolução das atividades decorrem principalmente da falta de compromisso, pois muitos relataram não ler os textos da apostila ou lê-los parcialmente, mais de 20% dos estudantes afirmaram deixar para última hora a resolução das apostilas, uma média de 75% dos estudantes disse não procurar os professores para sanarem suas dúvidas.

Muitos estudantes relataram ter consciência da necessidade de preencher as apostilas devidamente, porém isso pouco aconteceu. O fato de alguns estudantes deixarem para realizar as atividades próximas da data de entrega tem acarretado atrasos no recebimento das apostilas pela coordenação pedagógica, consequentemente, na correção destas pelos professores e finalmente, comprometendo os lançamentos no diário eletrônico.

Os reflexos da falta de autonomia em alguns estudantes são sentidos quando a escola propõe alguma atividade, em que o professor não está presente e o estudante se vê despreparado para resolvê-la.

O acompanhamento familiar mostrou-se imprescindível no desenvolvimento escolar dos estudantes, tanto na busca e entrega de apostilas, bem como na resolução das atividades da apostila, visto que, o estudante diante do material a ser estudado viu-se carente de ajuda dos pais, de alguém próximo ou de pesquisas na internet. A presença da família também é importante na “cobrança” das atividades. Notou-se que alguns pais sequer conferiam se seu filho ha-

via respondido a apostila, entregando-a em branco na coordenação pedagógica. E mesmo diante dessa situação, levando o material para casa com as questões em branco apontadas, retornavam à escola com as mesmas sem o devido preenchimento, demonstrando assim, convivência com a ausência de interesse e responsabilidade.

O período pandêmico tem suscitado grandes desafios para a Educação, pois houve muita infrequência e evasão, além das dificuldades em se trabalhar de forma eficiente os conteúdos com os estudantes que participaram das aulas virtuais ou por meio de apostilas, deixando um rastro de deficiências curriculares, que só poderão ser superadas em longo prazo, através de um bem elaborado plano de intervenção e recuperação das aprendizagens.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CATANANTE, Flavia; DANTAS, Iranéia Loiola de Souza; CAMPOS, Rogério Cláudio de. AULAS ON-LINE DURANTE A PANDE-
MIA: condições de acesso asseguram a participação do aluno? Revista Científica Educação.v.4, n.8, p. 977-988, out/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUELLER, Alice; GOLDMEYER, Marguit Carmen. LIDERANÇA
ESTUDANTIL: o que temos a aprender sobre a vivência da auto-
nomia na escola? Revista Acadêmica Licenciatura. v. 6, n. 1,
p. 113-119, jan/jun. 2018.
- PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental:
um tema negligenciado. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41,
p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- PERES, Maria João Carrilho Vitória. O Sucesso Escolar Começa em Ca-
sa: entre a escola e a vida, contextos de aprendizagem matemática.

Tese de Doutorado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, 2012.

ROSÁRIO, Pedro et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19. abril de 2020. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em 11 jul. de 2020.

Confecção e utilização de modelos didáticos: um instrumento pedagógico de aprendizagem

Andrea Abrigato de Freitas Mourão¹

Luan Ednelson Soares Garcia²

Thiago Maia Davanso³

Introdução:

Entende-se que a verdadeira educação deve ser uma ação enriquecedora para todos os envolvidos, neste sentido, reconhecer as bases de conhecimento dos discentes e aliar a isso novos conhecimentos pode gerar momentos criativos e satisfatórios em sala de aula (D'AMBRÓSIO, 1994). Desta forma, é possível garantir estratégias de inclusão no âmbito social, educacional e profissional e, ainda, incentivar o acesso e permanência nas escolas, como ditado pelas políticas públicas educacionais (BRASIL, 1988).

-
- 1 - Mestre e doutora em Ciências Biológicas (AC Zoologia) e, atualmente, finalizando seu pós-doutorado pelo LAGENPE/UNESP (campus Bauru-SP). Ministra aulas como professora bolsista para a UNESP (campus Bauru-SP) e como professora titular na Universidade Paulista - UNIP (campus Bauru-SP).
 - 2 - Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) e finalizando uma graduação em Biomedicina pela Universidade Paulista - UNIP (campus Bauru-SP). Possui bolsa de Projeto de Iniciação Científica - Modalidade Voluntária UNIP/PIBIC, contemplado em segundo lugar na Premiação de Trabalhos Científicos da VI EXPOLAB e com livros digitais publicados pela Editora Canal 6 Livraria - Bauru/SP.
 - 3 - Mestre e doutor em Ciências Biológicas (AC Zoologia) e, atualmente, finalizando seu segundo pós-doutorado pelo LABCAM/UNESP (campus Bauru-SP). Ministra aulas como professor bolsista para a UNESP (campus Bauru-SP) e como professor titular na Universidade Paulista - UNIP (campus Bauru-SP). Atua ainda como Consultor/Analista Ambiental para PLANTAE (São José do Rio Preto-SP).

Ainda com base em tais políticas públicas educacionais, considera-se que a relevância em discutir a importância do uso de materiais didáticos em sala de aula esteja associada ao papel da escola na realização de adaptações, assegurando o processo de inclusão e socialização de seus alunos (LACERDA, 2006). A utilização de materiais como recursos pedagógicos garantem um bom início deste processo inclusivo, pois, ainda, estão voltados para a ludicidade e dinâmicas que podem promover o desenvolvimento de competências e habilidades conforme a necessidade de cada aluno (MENDES, 2006).

Inúmeras propostas de utilização de materiais didáticos, vão além do método tradicional e demonstram bons resultados de aprendizagem para conteúdos de Ciências e Biologia, nos Ensinos Fundamental e Médio. Há recursos de aprendizagem assertivas que, como mencionado, facilitam a compreensão e assimilação do conteúdo, conduzem aulas mais dinâmicas, mas, ainda mais, podem desenvolver a necessidade instintiva de aprendizagem nos discentes. Tal atração pode ser realizada com brincadeiras, experiências e jogos, que permitam maior expressão, maior discussão de conceitos, maior desenvolvimento criativo e ampliação de habilidades (LIPIENSKI e PINHO, 2011; CLAPARÈDE, 1912; SOUZA, 2007). Inegavelmente, é importante observar que sejam adequados à proposta de ensino, que sejam acessíveis a todos os alunos e, principalmente, que tenham uma aplicação de objetivos claros, sob uma perspectiva pedagógica de relevância coerente (LIPIENSKI e PINHO, 2011). Somente, assim, a utilização destes materiais didáticos trará infinitas possibilidades de abordagens, complementando a linguagem usual de sala de aula.

Além dos exemplos já comentados, especificamente para Ciências e Biologia, há a necessidade de propostas didáticas não tradicionais de experimentação. É comum a aplicação de atividades de campo como excursões (e.g. visita a indústrias alimentícias sob fundamento de estudo e observação), viagens (e.g. visita a zoológicos) e experimentação de grupos não-animais (e.g. observação celular de lâmina confeccionadas com plantas) (VIVEIRO e DINIZ, 2009; SOUZA, 2007). No entanto, a observação anatômica e fisiológica dos animais aparece somente com aplicação audiovisual, sem a experimentação tátil em laboratório.

Sob essa ótica, os modelos didáticos táteis aparecem como instrumentos auxiliares da aprendizagem. Eles facilitam o cotidiano dos docentes, pois permitem correlacionar teoria e prática de maneira palpável e passível de interação sensitiva e, também propiciam maior desenvolvimento de competências específicas aos alunos. Esses modelos, em se tratando de peças anatômicas humanas, podem ser adquiridos de diversas empresas, mas para o estudo de conteúdos de Zoologia, para outros grupos animais, observa-se dificuldade de obtenção. Considerando a necessidade de experiência de contato com táxons distintos e a dificuldade de obtenção e experimentação com organismos vivos, ou mesmo preservados, tais modelos são uma solução de excelência.

Logo, o presente estudo confeccionou modelos didáticos de corações dos principais grupos de Vertebrados visando evidenciar, com máxima fidelidade, os itens anatômicos observados em esquemas e imagens de livros (SCHMIDT-NIELSEN, 2013), destacando tais diferenças.

Metodologia

Foi realizado um levantamento bibliográfico para definir os detalhes anatômicos dos modelos didáticos táteis. Devido a observação de pequenas discrepâncias entre as bibliografias levantadas notou-se a necessidade de se adotar apenas um dos livros como base para a confecção de todos os modelos. O livro escolhido (SCHMIDT-NIELSEN, 2013), apresentou os corações de cada um dos grupos de maneira esquemática, tornando a compreensão de cada estrutura com maior clareza.

Assim, foi confeccionado um coração para cada um dos esquemas apresentados como padrão para cada grupo estudado (peixes, anfíbios, répteis crocodilianos, répteis não-crocodilianos, aves e mamíferos). Todos os modelos foram produzidos com uso de massa do tipo biscoito de diferentes colorações, interior de semiesfera oca de isopor e verniz de uso geral para finalização brilhosa. O processo de produção dos modelos durou cerca de 60 horas e, posteriormente, 48 horas até secagem completa.

Espera-se uma aplicação do material em alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, nas disciplinas relacionadas às Ciências e

Biologia, mas não há impedimento quanto a aplicações mais amplas. Todo este material foi confeccionado para o presente estudo, e encontra-se com os autores para uso futuro em escolas municipais e estaduais.

Resultados

Conforme observado (fig. 1), todos os modelos didáticos de corações de vertebrados confeccionados buscaram evidenciar as estruturas morfológicas que diferenciam cada um dos grupos, tais como formato, número e localização das vias sanguíneas de saída e entrada (veias e artérias); e formato e número de cavidades do coração.

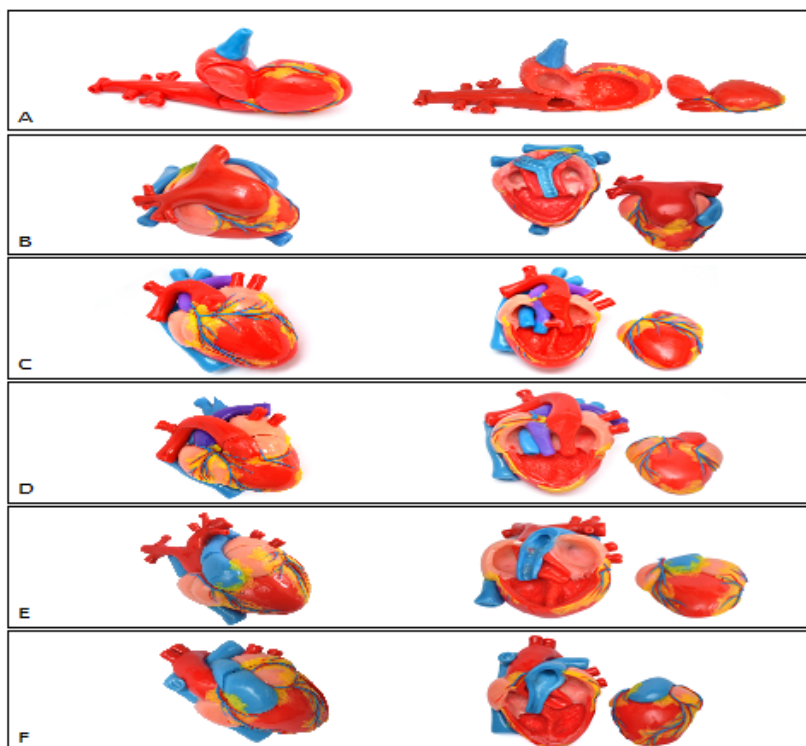


Figura 1. Modelos didáticos táteis do coração dos principais grupos de animais vertebrados, em vista exterior fechada e em vista interior aberta: A. peixes; B. anfíbios; C. répteis não crocodilianos; D. répteis crocodilianos; E. aves; F. mamíferos.

Discussão

A utilização dos modelos didáticos táteis confeccionados, em ação participativa dos discentes, se mostra extremamente significativa no espaço de aprendizagem. Tal aplicação é representativa com alunos em geral, mas, sobretudo com alunos com dificuldades de assimilação de conteúdo/matéria e ainda com alunos com dificuldade visual. Assim, como pontuado por Krasilchik (2008), a prática com modelos didáticos táteis se mostra significativa na vertente cognitiva quando associada à aprendizagem do conteúdo específico, e ainda, no enfoque inclusivo. Com os modelos de coração os alunos podem experimentar os materiais de maneira tátil evidenciando funções, estruturas morfológicas e fisiológicas. Esperando-se que sua aplicação ocorra com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, nas disciplinas relacionadas às Ciências e Biologia.

Na percepção inclusiva é esperado que tal material gere envolvimento e motivação à aprendizagem dos alunos, com ausência ou baixa visão, haja visto que muitas vezes estes requerem adequações que supram alguma dificuldade ou necessidade com o conteúdo/matéria devido a falta deste sentido. E, segundo Batista (2005), há questionamentos entre os docentes quanto à aprendizagem das noções apresentadas nas aulas, quanto à forma como farão as distinções entre animais e quanto à compreensão do funcionamento do corpo humano. A autora complementa que a resposta a estes questionamentos reside, muitas vezes, na adoção de recursos alternativos para acesso ao texto escrito. Logo, entende-se que materiais que permitam toque trarão maior compreensão destes pontos incompreendidos, pois, sem o sentido da visão, imagens e esquemas apresentados em sala de aula não geram efeito sensorial a essa parcela de alunos.

Já no uso dos modelos em alunos com deficiência intelectual ou somente com dificuldade específica para o conteúdo trabalhado, pode ser notado grande contribuição para a construção do conhecimento e uma melhor assimilação do conteúdo abordado, auxiliando-os para compreender e lembrarem localizações, formatos e funções de cada estrutura estudada. Acredita-se, inclusive, que possam aumentar o desempenho e comprometimento do discente se comparado a outras atividades sem interação sensorial afir-

mam, pois espera-se que a heterogeneidade do material pedagógico promova maior contextualização e produtividade (MATOS et al., 2009). Cabe ressaltar que a escolha dos materiais para a construção dos modelos foi planejada para que pudessem proporcionar diferenças de textura e tamanhos, além de serem visualmente atraentes para alunos de visão normal ou de baixa visão.

Com o uso destes busca-se, também, uma comunicação discente-docente com maior aproximação, tanto física quanto em razão da informalidade que o material oferece. Ao longo de toda a prática da atividade é possível que ambos se tornem elementos descontraindo para a construção do conhecimento, o que pode promover liberdade de expressão e oportunidades de reflexão. A metodologia pode sanar dúvidas, elucidar e clarificar pontos não instigados anteriormente, substituir antigos conceitos trabalhados com o rigor científico dos livros didáticos pelos termos modernos e simplificadas das falas discentes, trazer protagonismo ao discente ao refletir e discutir sendo, este último, um possível indicativo do entusiasmo (GERPE, 2020).

Em síntese, o uso de metodologias alternativas admite conexão teoria-prática devendo, desta forma, ser apreciadas e estimuladas por instituições de ensino, haja visto que, como já salientado, tornam mais efetivo o envolvimento do aluno com o tema em estudo, permitem aprendizagem expressiva e elucidativa, promovem motivação ao assunto abordado, possuem caráter inclusivo e ainda reduzem a distância docente-discente. O apoio a metodologias mais inclusivas e descomplicadas vai além e retira a visão de que o conhecimento científico seja algo distante da realidade do discente e se torna um campo representativo a ele que, muitas vezes não se enxerga como um pesquisador ou cientista. Pode, além do desenvolvimento intelectual e científico, também desenvolver valores sociais e éticos por observar-se como parte importante da construção do próprio cognitivo e observar o docente como um facilitador deste seu crescimento.

Referências

- BATISTA, Cecilia Guarnieri. Concept formation in blind children: theoretical questions and educational implications. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 21, n. 1, p. 007-015, 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [promulgado 1988] [alterado 1993, 1994, 2016 e 2008]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016.
- CLAPARÈDE, Édouard. Recognition et moitié. In: CLAPARÈDE, Édouard; FLOURNOY, Theodore (Orgs.). *Archives de Psychologie*. Whitefish: Kessinger Publishing [reprints], v. 11, p. 79-90, 1912.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Ciências, informática e sociedade: uma coletânea de textos. Brasília: CEUB. 1994. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/u.PDF>>. Acesso em: 05out. 2021.
- GERPE, Rosana Lima. Modelos didáticos para o ensino de biologia e saúde: produzindo e dando acesso ao saber científico. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 15, 2020.
- KRASILCHIK, Myriam. Prática de ensino de biologia. São Paulo: Edusp, 2008.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- LIPIENSKI, Luis Marcos e PINHO Kátia Elisa Prus. Recursos didáticos no ensino de biologia e ciências. Dissertação - Programa Desenvolvimento Educacional. 2011. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/400-2.pdf>>. Acesso em 05 de out. 2021.
- MATOS, Cláudia Helena Cysneiros, OLIVEIRA, Carlos Romero Ferreira de, SANTOS,
- Maria Patrícia de França e FERRAZ Célia Siqueira. Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. *Revista de biologia e ciências da Terra*, v. 9, n. 1, p. 19-23, 2009.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- SCHMIDT-NIELSEN, Knut. Fisiologia animal: adaptação e meio ambiente. São Paulo: Santos, 2013.

- SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT_103/2015-II/slides/RecDidaticos - MAT 103 - 2015-II.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2021.
- VIVEIRO, Alessandra Aparecida e DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. Ciência Natela, v. 2, n. 1, 2009.

ORGANIZADORES

Luciana Raimunda de Lana Costa
Sandro Natal Daniel
Simone de Barros Berte

AUTORES

Anderson Jonas das Neves
Andrea Abrigato de Freitas Mourão
Andreia Da Silva Feitosa
Charlene Bezerra dos Santos
Clarice Freire Zuffo
Douglas Maurício Almeida
Emanuelly Mariana Trindade Guimarães
Francisco Clébio Pinheiro
Frederico Trindade Teófilo
Gerenilda Nogueira Correa Rodrigues
Jucimar Silva dos Reis
Leiliane Reis Oliva
Luan Ednelson Soares Garcia
Luciana Raimunda de Lana Costa
Mabel Regina da Silva
Manolo Penitente
Márcia Adriana de Barros Fraga
Râmela Lana Costa
Randel César da Costa
Rosângela Amélia Teodoro de Jesus
Rosângela Aparecida de Souza Reis
Sandro Natal Daniel
Simone de Barros Berte
Thiago Maia Davanso
Tiago Florentino Gonçalves
Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Vera Lúcia Finato do Carmo
Weverton Ortiz Fernandes



"Em ambos os volumes deste livro Faces – a educação por diferentes prismas, é possível entrever escritas preocupadas com os rumos e com a qualidade da educação, comprometidas com seus resultados, nos quais seus autores assumem seus papéis de educadores corresponsáveis pelo fazer pedagógico. Assim, cada texto, dentro de sua área, fortalecido por teorias que embasam os posicionamentos de seus autores no mundo e na educação, molda-se, de forma própria e consciente às concepções teóricas de cada área e às concepções trazidas nos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às práticas e metodologias ativas, que colocam estudantes e professores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. "

Os organizadores

